

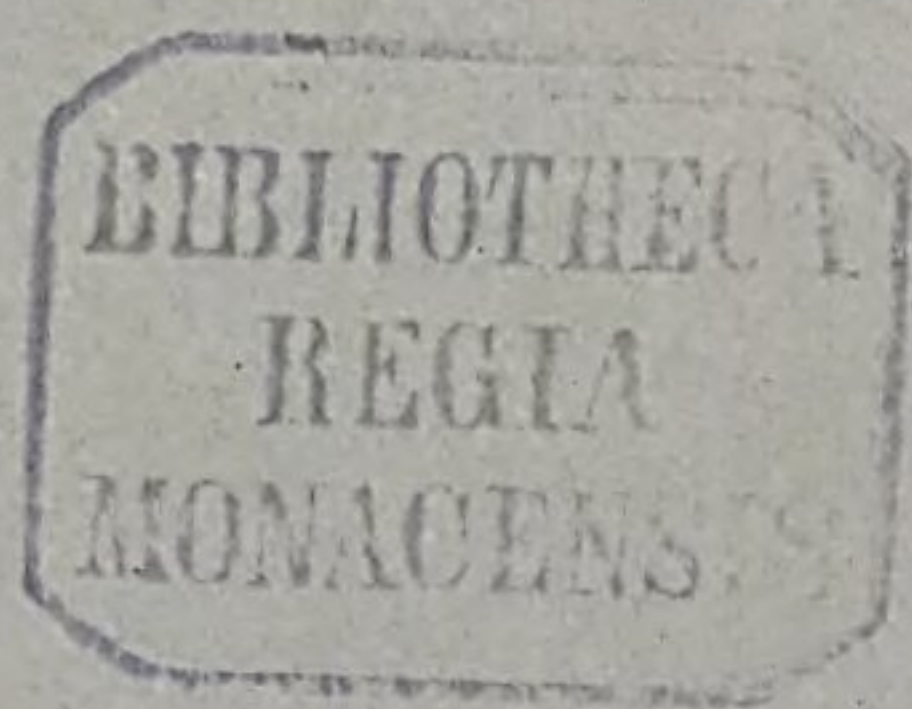
Paed. Th.

2055c

Paed. Th.

Hoffmann

2055 5



Der erste Sprachunterricht
in
Schulen zweisprachigen Gebiets.

Eine methodisch-praktische Anleitung zur Erteilung desselben.

Von

Hugo Hoffmann,
Ordentlichem Lehrer an der Taubstummen-Anstalt zu Ratibor.

Mit einem Vorwort

von

E. Woitylak,
Königlichem Kreis-Schul-Inspektor in Tarnowitz.

M a r b u r g.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1893.

Leitspruch:

»Jede Sprache werde mehr durch den Gebrauch als durch Regeln erlernt.
Die Regeln aber sollen den Gebrauch unterstützen.«

Comenius.



Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorbemerkungen von E. Woitylak.	
1. Die Aufgabe des Sprachunterrichts in Schulen zweisprachigen Gebiets.	1
2. Die Gliederung des Sprachunterrichts.	4
3. Bemerkungen zum Sprechunterrichte.	13
4. Bemerkungen zum ersten Schreibleseunterrichte.	20
5. Die Methode des freien Anschauungsunterrichts.	24
6. Lehrproben zum freien Anschauungsunterrichte.	34
7. Inwiefern können die übrigen Lehrfächer in den Schulen zweisprachigen Gebiets den Sprachunterricht unterstützen?	75

THE HISTORY OF THE

1. The first part of the history is the history of the world from the beginning of time to the present time.
2. The second part of the history is the history of the world from the present time to the future time.
3. The third part of the history is the history of the world from the future time to the end of time.
4. The fourth part of the history is the history of the world from the end of time to the beginning of time.
5. The fifth part of the history is the history of the world from the beginning of time to the end of time.
6. The sixth part of the history is the history of the world from the end of time to the beginning of time.
7. The seventh part of the history is the history of the world from the beginning of time to the end of time.
8. The eighth part of the history is the history of the world from the end of time to the beginning of time.
9. The ninth part of the history is the history of the world from the beginning of time to the end of time.
10. The tenth part of the history is the history of the world from the end of time to the beginning of time.

Vorbemerkungen.

Die älteren Gymnasien des Regierungsbezirks Oppeln haben sich um das Deutschtum hohe Verdienste erworben; denn ihnen ist es zu danken, dass im oberschlesischen Zweisprachen-Gebiete der gebildete Bürgerstand und der grösste Teil der Gewerbetreibenden, insbesondere in den Gymnasialstädten, gut deutsch geworden ist.

Die Volksschullehrer sollen nun in den übrigen Volksschichten dasselbe Werk vollziehen. Leider haben aber die oberschlesischen Volksschulen zu der Zeit, als Schulrat Bogedain in Oppeln wirkte, einen andern Kurs innegehalten; sie pflegten das Hochpolnische. Der Königliche Seminar-Oberlehrer Nachbar zu Peiskretscham erzählte recht oft, dass seine Versetzung aus der Provinz Posen in den Regierungsbezirk Oppeln lediglich zu dem Zwecke geschehen sei, um ein korrektes Hochpolnisch an Stelle des wasserpoleischen Dialektes zu verbreiten. Die Staatsregierung hat zwar die Schädlichkeit der Bogedainschen Richtung in nicht zu langer Zeit erkannt und kehrte zur Pflege der deutschen Sprache zurück; inzwischen haben aber doch die fremdnationalen Bestrebungen Wurzel gefasst und schiessen in den Halm. Für diejenigen, welche das Wachstum der grosspolnischen Agitation in Oberschlesien nicht beachtet hatten, war es eine grosse Überraschung, aus den Zeitungen zu erfahren, dass sogar in der Regierungs-Hauptstadt Oppeln die städtischen Behörden vor einigen Monaten ersucht wurden, einen Saal für polnische Theater-Vorstellungen, gegeben von oberschlesischen Dilettanten, zur Verfügung zu stellen.

Die oberschlesischen Volksschulen haben also unter viel schwierigeren Zeitverhältnissen dieselbe Aufgabe für die unteren Volksschichten zu lösen, welche für die mittleren Volksschichten die höheren Schulanstalten unter günstigen Verhältnissen vollendet haben.

Um so höher zu schätzen und um so freudiger zu begrüßen sind die Bestrebungen eines den hiesigen Verhältnissen nahestehenden und erfahrungsreichen Pädagogen, welche eine Verbesserung der Methode des deutschen Sprachunterrichts zum Zwecke haben.

Als Ziel des Schulunterrichts im Deutschen wird für das oberschlesische Zweisprachen-Gebiet angegeben:

die Befähigung des Schulkindes, die deutsche Sprache als Umgangssprache zu gebrauchen,
und es wird gewünscht:

das Schulkind in die Kenntnis und in den Gebrauch der deutschen Sprache so weit einzuführen, dass ihm die deutsche Sprache das bevorzugte und liebste Bildungsmittel wird.

Für die Erlernung der deutschen Wörter und Wortverbindungen gilt der Gang, dass das Kind das Wort oder die Wortverbindung

- 1) (in richtiger Aussprache und Betonung vorgetragen) hört und zugleich
- 2) verstehen lernt, alsdann
- 3) in der richtigen Aussprache und Betonung des Wortes und der Wortverbindung sich übt,
- 4) das Erlernte bei Gesprächen verwendet,
- 5) das Wort, bzw. die Wortverbindung liest,
- 6) richtig niederschreiben lernt, endlich
- 7) in Schriftsätzen selbstthätig verwendet.

Das deutsche Wort, welches diese sieben Stufen durchlief, wird sicherlich einen langen Zeitraum hindurch geistiges Eigentum des Schülers bleiben, auch wenn der Schüler in überwiegend polnischer Umgebung lebt. Kommt aber der Schüler

in deutsche Umganskreise, selbst nur für einige wenige Jahre, so wird er das Deutsche wohl niemals verlernen.

Dass die Aufgabe, dem Schulkinde die deutsche Umgangssprache beizubringen, in zwei Teile zerlegt, und dass an erster Stelle die Aneignung der sogenannten »Elementar-Umgangssprache« erstrebt wird, ist als sehr zweckmässig anzuerkennen.

Durch den sogenannten »freien Anschauungsunterricht« (mit dem ein Unterricht in Sprachformen bloß nach dem Bedürfnisse der Aneignung der allerersten Grundlagen der Umgangssprache erteilt wird), soll dieses nächste Ziel erreicht werden. Erst später tritt der sogenannte »Sprachformen-Unterricht« zum Anschauungsunterrichte hinzu, um das Kind in die volle Kenntnis und in den Gebrauch aller deutschen Sprachformen einzuführen; neben diesem formalen Sprachunterrichte bleibt aber noch der »freie Anschauungs-Unterricht« und bewegt sich in Kreisen von grösserem Umfange, bis er in den Realienunterricht übergeht. — Es gilt, das Schulkind zu veranlassen, zuerst das unmittelbar Wahrgenommene zum sprachlichen Ausdruck zu bringen (wobei jedoch zu beachten ist, dass das Schulkind bei solcher Thätigkeit immer grössere Selbständigkeit gewinne, auch immer mehr und mehr geläufig sich ausdrücken lerne), und dass erst später durch den Anschauungsunterricht die Kinder veranlasst werden, auch über das unmittelbar Wahrgenommene hinaus sich auszusprechen, und zwar sprachrichtig, geläufig, in angemessener Ausdrucksweise und in logischem Zusammenhange.

Der Nachweis, in welcher Art der deutsche Sprachunterricht zu erteilen sei, wird durch die Erwägungen, den Taubstummen-Unterricht und die jetzige Methode des neusprachlichen Unterrichts betreffend, sehr glücklich geführt.

Mit gutem Rechte wird die Gebärdensprache des taubstummen Kindes die Muttersprache desselben genannt. So wie der Taubstummenlehrer den durch dieselbe dargestellten sprachlichen Inhalt, das geistige Eigentum des taubstummen Kindes erforscht, um eine richtige Abschätzung des Bildungsgrades des

im Beginn des Unterrichts stehenden Kindes zu gewinnen, so hat auch der Lehrer des nicht deutschen Schulkindes den Wortschatz genau kennen zu lernen, welchen dasselbe aus seiner Muttersprache schon besitzt oder sich nach und nach erwirbt.

Beim Schuleintritt ist dieser Wortschatz noch sehr geringfügig; er wächst aber im Laufe der Zeit. Sorgsam ist zunächst darauf zu achten, dass das Schulkind zu allererst diejenigen Wörter und Wortverbindungen in deutscher Sprache erlernt, welche seinem Wortschatze aus seiner Muttersprache entsprechen, und dass dieselben ihm in deutscher Sprache recht geläufig werden. Hierdurch vermindert sich die Gefahr, dass das Kind lieber die Muttersprache als die deutsche Sprache gebraucht. — Leider wird häufig gerade diesem Punkte zu geringe Beachtung geschenkt, und doch ist solche Versäumnis die Ursache, weswegen der aus der Schule Entlassene den Gebrauch der deutschen Sprache unterlässt, weil ihm das betreffende deutsche Wort nicht rasch genug zur Zunge kommt. Sehr häufig — und trotz allen Abmahnens — verfallen die Lehrer in den Fehler, dem Lebenskreise des Kindes fernliegende Begriffe und Wörter einzuprägen, noch ehe der Wortschatz des Kindes, den es in der Muttersprache schon besitzt, ins Deutsche umgeprägt ist.

Wenn der Lehrer die Muttersprache der Kinder kennt, so sind ihm auch diejenigen deutschen Wörter bekannt, welche in dem nichtdeutschen Dialekte seines Dorfes gang und gäbe sind.

In der Sprache des Oberschlesiers sind solche deutsche Wörter in so grosser Zahl vorhanden, dass viele Sätze nur teilweise nichtdeutsch sind, nämlich nur in den Formwörtern und in den Flexionen der Wörter, dass aber die Begriffswörter und die Syntax deutsch ist. Diese Thatsache ist allgemein bekannt und giebt zu manchem Scherze Veranlassung.

Es ist von Wert, beim Schulunterrichte diese im Schatze des nichtdeutschen Dialektes enthaltenen deutschen Wörter zu bevorzugen und ihre richtige Aussprache zu lehren; solche Wörter sind dem Kinde eben schon geläufig und ihre Verwendung macht ihm durchaus keine Schwierigkeiten.

Mit gutem Rechte werden Übungen im Aussprechen der Laute und in der Betonung für die Schulen im hiesigen Zweisprachen-Gebiet verlangt. Allerdings wird man bei manchen Kindern (welche z. B. *h* und *ch* nicht richtig sprechen lernen) mit fruchtlosen Bemühungen die Zeit nicht verträdeln, sondern abwarten, bis im Laufe der Schuljahre auch solche Kinder zu einer besseren Aussprache der Laute kommen. Der Unterricht in der Betonung ist aber bei allen Kindern mit Erfolg durchzuführen. Derselbe ist sehr notwendig, weil der Wortton im Polnischen fast ausnahmslos auf der vorletzten Wortsilbe ruht und die Silben-Quantität unbeachtet bleibt — *Nos Poloni non curamus syllabarum quantitatem.* —

Dem polnischen Schulkinde fehlt ursprünglich das Verständnis für solche Dinge. Der Lehrer hat ihm dasselbe zu eröffnen. Es ist vielleicht die Schuld der früheren Lehrer der oberschlesischen Volksschule, dass in Oberschlesien das Deutsche vielfach lautunrichtig und mit falscher Betonung gesprochen wird.

Es wird eben eine schulgerechte Forderung erhoben, wenn verlangt wird, dass vom Anfang des Schulunterrichts an sorgfältig das Aussprechen der Laute und die Betonung der Wörter gelehrt und eingeübt werde.

Die Stundenverteilung für die acht Schuljahre ist durchaus nicht für unabänderlich zu halten. Die eigentümlichen Verhältnisse der einzelnen Schulen gelten dafür als massgebend. Auch wird in manchen Schulen auf den Leseunterricht im ersten Schuljahre ein grosses Gewicht zu legen sein.

Im ersten Schuljahre wird der Religionsunterricht gewiss am erfolgreichsten erteilt, wenn derselbe als Anschauungsunterricht auftritt und man die religiösen Gegenstände (Kruzifix, Kirche u. s. w.), sowie religiöse Handlungen (Beten, Hände-falten, Hinknieen u. s. w.) der Besprechung und Erklärung unterzieht; hieran wären die allerersten religiösen Unterweisungen anzuknüpfen. Die Unterrichtssprache des Religionsunterrichts für die Unterstufe ist durch bestimmte Regierungsverfügungen

VIII

angeordnet und der Lehrstoff ist von der staatlichen Schulbehörde im Einverständnisse mit der kirchlichen Behörde festgesetzt worden; bezüglich des Religionsunterrichts sind also offenbar nur *pia desideria* geäussert.

Möge das Buch eine recht grosse Verbreitung unter der Lehrerschaft des oberschlesischen Zweisprachen-Gebietes finden, und mögen die Gedanken des Verfassers anregend und befruchtend überall wirksam werden.

Tarnowitz.

E. Woitylak,
Königl. Kreis-Schul-Inspektor.

Die Aufgabe des Sprachunterrichts in Schulen zweisprachigen Gebiets.

Als in neuerer Zeit die Hohe Staatsregierung sich anschickte, dem Deutschtum, d. i. deutscher Sitte, deutscher Sprache eine grössere Ausbreitung in utraquistischen Gebieten zu verschaffen als bisher, da wurde auch die Schule dazu ausersehen, ein mit-helfender, wichtiger Faktor bei der Lösung dieser grossen kulturellen Aufgabe zu sein. Sie sollte der jüngeren Generation die deutsche Sprache lehren, sollte sie zu deutschem Denken bringen. Niemand verkannte die Schwierigkeit der Aufgabe. Hatte man früher die Schüler dieser Gegenden in ihrer Muttersprache, die weiter auszubilden nur Pflicht der Schule war, erzogen und gebildet, so galt es jetzt, dem Schüler eine neue Sprache zu schaffen, ihn zum Verständnis und Gebrauch dieser Sprache zu bringen und mittels derselben das Erziehungs- und Unterrichtswerk zu betreiben. Bedenkt man nun, dass in einigen utraquistischen Gegenden der Bildungsgrad und die Bildungsbefähigung der Bewohner, weit unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt, so wird man die Schwierigkeit des Unterrichts an genannten Schulen ermessen. Die grosse Mehrzahl der Lehrer ging aber mit Eifer an das Werk. Was man in der Schule praktisch erprobte, das wurde in Konferenzen besprochen, in Schriften weiteren Kreisen zugänglich gemacht.

Dennoch muss man, will man ehrlich sein, zugeben, dass die Früchte dieser Arbeit den Anstrengungen der Lehrer nicht so entsprechen, wie man es erwarten sollte. Noch nicht ist die deutsche Sprache in diesen Gegenden zur Umgangssprache unter den Eingeborenen geworden. Sie fristet wohl in der

Schule ihr Dasein, dringt aber zu wenig ins Volk ein. Wenn so viele Utraquisten, selbst solche, die kaum der Schule entwachsen sind, von denen man mit Fug und Recht die Anwendung der deutschen Sprache verlangen müsste, die Kenntniss des Deutschen ableugnen, wenn sie, wie man fast täglich die Wahrnehmung machen kann, sich bei Gerichts- und anderen öffentlichen Verhandlungen lieber ihrer Muttersprache bedienen und auf das Deutschsprechen verzichten, weil sie fürchten, sich durch mangelhaftes Sprechen lächerlich zu machen, so wird man zugeben müssen, dass die bisher im Sprachunterricht angewandte Methode besserungsbedürftig ist. Viel ist gesündigt worden, dass man in den Schulen zweisprachigen Gebiets eine Methode befolgte, die sich nur auf das Übersetzenlassen von Sätzen aus der Sprache des eingeborenen Schülers ins Deutsche und umgekehrt beschränkte, die derjenigen wie ein Ei dem andern ähnelte, die bislang beim fremdsprachlichen Unterrichte in den höheren Schulen gäng und gäbe war. Glaubte man wirklich, nach einer solchen Methode, die hauptsächlich auf der Aneignung von Sprachformen beruhte, eine Umgangssprache schaffen zu können, eine Sprache, die so geläufig werden muss, dass man von ihr im täglichen Verkehr in und ausser dem Hause Gebrauch machen kann? Wohl brachte man's bis zur Anwendung einiger weniger Sprachformen, aber eine Geläufigkeit und Gewandtheit erzielte man nie, günstigen Falles ein Radebrechen. Es soll nun hier nicht verkannt werden, dass man in neuester Zeit sich angelegen sein liess, mit der Anwendung dieses Verfahrens zu brechen, jedoch im allgemeinen ist man immer noch zu sehr in die Fesseln des Sprachlich-Formellen geschlagen. Diesen sich zu entwinden, muss das Bestreben sein, wenn man eine Umgangssprache schaffen will. Wie letztere zu lehren ist, zeigt uns die natürliche Sprachentwicklung, wie sie sich in der Mutterschule vollzieht, zeigt uns der Taubstummen-Unterricht, der sich die in der Mutterschule zur Geltung gekommenen Grundsätze zu eigen gemacht hat; es zeigt uns dies endlich die neuerdings

immer mehr an Ausbreitung gewinnende Methode, die im neu-fremdsprachlichen Unterrichte zu beachten angefangen wird.

Was erstrebt die sogenannte utraquistische Schule im allgemeinen und der Sprachunterricht in derselben im besonderen? Das Ziel, dem der Schüler in Schulen zweisprachigen Gebietes zuzuführen ist, bezeichnen wir kurz also: Der Schüler ist erstens, und das hat er mit denen aller Schulen gemeinsam, zu einem sittlich-religiösen und verständigen Menschen heranzubilden, ausserdem ist aber bei dem Erziehungsgeschäft die Pflege des national-deutschen Sinnes und Gemütes, bei dem Unterrichtsgeschäft die Aneignung der deutschen Sprache, die Erlangung der Fertigkeit, sie zu verstehen und zu gebrauchen, mehr als irgendwo anders zu betonen. Deutsch-nationale Bildung ist ohne Beherrschung der deutschen Sprache undenkbar. Aus deutschen Gebet- und Gesangbüchern soll sich die Jugend erbauen; sie soll deutsche Vaterlandslieder singen und aus deutschen Schriften soll ihr Liebe zu Kaiser und Reich erwachsen. Indem also die deutsche Sprache gelehrt wird, wird zugleich der Grund zu deutscher Erziehung gelegt. So muss es die vornehmste Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts in Schulen zweisprachigen Gebietes sein,

1. den Schülern eine deutsche Umgangssprache anzubilden,
 2. sie soweit in der Kenntnis der deutschen Sprache zu fördern, dass sie ihnen ein Bildungsmittel, und zwar das vorzüglichste werde.
-

Die Gliederung des Sprachunterrichts in den sogenannten utraquistischen Schulen.

Bevor wir daran gehen, zu zeigen, wie sich der Sprachunterricht in den Schulen zweisprachigen Gebiets zu gliedern hat, wann und in welcher Folge und Verbindung die einzelnen Glieder im Stundenplan auftreten, betrachten wir zunächst das Verfahren, welches uns zeigt, wie sich die Sprachaneignung in der

Taubstummen - Anstalt

vollzieht.

Da der eigentliche Taubstumme bis zu seinem Eintritt in die Schule der Lautsprache ermangelt, muss ihm ein »Erster Sprechunterricht« die Sprachelemente, die Sprechbewegungen im einzelnen und in Verbindungen ausführen lehren. Dazu bedarf es eines Lehrers, der mit den Gesetzen der Lautentwicklung vollkommen vertraut ist. Bald im Beginn des ersten Sprechunterrichts tritt auch der Sprachunterricht auf; denn der Taubstumme soll nicht nur sprechen, er soll auch denkend sprechen lernen. Er muss sich also des Sprachinhalts bewusst werden. Das Kind in der Mutterschule hat drei Wege, um zum Bewusstsein vom Gesprochenen zu gelangen. Einmal ist das Verständnis für gewisse Wörter schon da, ehe es dieselben sprechen kann, es erhält also die Form, in welcher es den Inhalt fasst; zum zweiten tritt Verständniss und Sprechfähigkeit zu gleicher Zeit auf, z. B. bei Nachahmung von Interjektionen oder onomatopoëtischen Bezeichnungen, endlich aber kann es wohl Wörter plappern, deren Verständnis

ihm aber erst auf künstlichem Wege, durch die unmittelbare Anschauung, vermittelt werden kann; in die vorhandene Form findet sich also erst der Inhalt. In der Taubstummenschule ist es der erste und dritte Weg, auf dem man zu einem bewussten Sprechen gelangt; Sprechen und Anschauen werden also kombiniert. Ist die Aufgabe des ersten Sprechunterrichts der Hauptsache nach gelöst, so wird auf Aneignung eines umfangreicheren Vorstellungsinhalts hingearbeitet, der sprachlich zum Ausdruck gebracht werden muss. Es geschieht das im »Freien Anschauungsunterricht«, einem Unterrichtszweige, der den Zweck hat, Wort und Sache in so innige Verbindung zu bringen, das eines ohne das andere nicht gedacht werden kann, somit ein verstandesmässiges Sprechen zu erzielen. Frei heisst der Unterricht, weil der Gang nicht durch die Grammatik bestimmt wird, lediglich das Sprachbedürfnis Einfluss auf denselben ausübt. Die Sprachformen werden in der Folge geübt, wie man sie gerade beim Unterricht benötigt, jedoch ist im allgemeinen das Gesetz: Vom Leichten zum Schweren! nicht ausser acht zu lassen. Die Auswahl der zu behandelnden Gegenstände erfolgt mit Rücksicht auf die räumlichen Kreise und auf die Jahreszeiten. Schriftliche Übungen, besonders die Anwendung der zur Zeit in Übung stehenden Sprachform, dienen zur Befestigung des Gelernten. So kommt der Schüler in den Besitz einer Elementar-Umgangssprache mit Vermeidung des systematischen Weges allein durch die Übung. — Er soll aber auch mit Verständnis die Sprache ihrer Form nach gebrauchen lernen. Dies zu ermöglichen bleibt der zweiten Periode des Sprachunterrichts vorbehalten. Wie in der ersten der freie Anschauungsunterricht die Grundlage des gesamten Sprachunterrichts abgab, der Sprachformenunterricht nur darin bestand, dass die im Unterricht zur Anwendung gelangten Sprachformen behufs Einlernung geübt wurden, tritt jetzt das umgekehrte Verhältnis ein: der »Sprachformenunterricht« wird Grundlage des gesamten Sprachunterrichts. An Beispielen lernt der

Schüler die Sprachgesetze kennen; letztere werden aus ersteren entwickelt, so dass auch hier die Forderung erfüllt wird: »Nichts werde dem Schüler an Regeln gegeben; er findet sie selbst aus den Beispielen!« Auf den Sprachformenunterricht haben der weitere Anschauungsunterricht und die Aufsatzübungen insofern zu berücksichtigen, als sie Gelegenheit geben, die verstandsmässig erfassten Sprachformen in Anwendung zu bringen. Der »Freie Sprachunterricht« lehrt mehr und mehr die Umgangssprache kennen, ist also eine Fortsetzung des freien Anschauungsunterrichts. Die schon erwähnten Aufsatzübungen sorgen für Aneignung eines korrekten schriftlichen Ausdrucks, während das Lesen richtiges Erfassen des schriftlich Dargestellten anstrebt. —

Wir sagten, das Lehren der deutschen Sprache in der sogenannten utraquistischen Schule sei das Lehren einer fremden lebenden Sprache, und so dürfte es angebracht erscheinen, mit einigen Strichen die Methode des neufremdsprachlichen Unterrichts in unsern

höhern Schulen

zu zeichnen.

Wir schicken dabei voraus, dass sich gerade in neuester Zeit ein erfolgreiches Kämpfen und Ringen zwecks Reformierung der Methode hier geltend gemacht hat, und es ist anzuerkennen, dass das Bemühen, die Methode zu bessern, von Erfolg gekrönt wurde. Gewiss hat die neue Methode noch nicht überall Eingang gefunden, aber man darf behaupten, dass sie sich fortwährend Gebiet erobert. Eben diese verbesserte Lehrweise wollen wir betrachten und zusehen, was sich davon für den Sprachunterricht an unseren Schulen im zweisprachigen Gebiete verwerten lässt.

Als obersten Grundsatz für das Lehren fremder Sprachen hat man folgende Forderung anzusehen: Vom Laut zum Zeichen! Von der gesprochenen Sprache zur geschriebenen! Auch hier finden wir von phonetisch geschulten

Lehrern einen »Ersten Sprechunterricht« erteilen, der den Schülern die dem fremden Idiome eigentümlichen Laute und Lautverbindungen richtig bilden und sprechen lehrt. Dieser Unterricht wird jedoch von kürzerer Dauer als bei taubstummen Schülern sein, kommt doch hier das Gehör den Schülern zu Hilfe und erleichtert das sprachliche Nachahmen. Kann der Schüler die fremden Laute sprechen, die fremden Zeichen lesen, so geht es an die eigentliche Spracherlernung, an die Aneignung einer Elementar-Umgangssprache. Man sucht dies hauptsächlich durch Erteilung von »Anschauungsunterricht« zu erreichen¹⁾. Daneben aber werden auch leichte, zusammenhängende, kurze Lesestücke herangezogen, um Sprachverständnis zu schaffen. Die Grammatik steht noch in zweiter Reihe; man giebt daraus dem Schüler, was er zur Zeit bedarf, ohne einen bestimmten grammatischen Gang einzuhalten. Nach Verlauf mehrerer Jahre, nachdem der Schüler auf dem beschriebenen Wege zu einer Umgangssprache gekommen ist, tritt der »Sprachformenunterricht« mehr hervor und zwar aus demselben Grunde, der im Taubstummen-Unterrichte zu demselben Verfahren Veranlassung gab. »Freie Sprachübungen« finden auch hier ihre Pflege, wie auch durch das Lesen der logische Teil der Sprache weitere Ausbildung erfährt. —

Es dürfte dem Leser bald einleuchten, dass die hier näher gekennzeichneten Lehrverfahren beim Sprachunterricht in der Taubstummen-Anstalt und in den höhern Schulen einander sehr nahe kommen. (Man vergleiche hierzu: Hoffmann, H., Die Unterrichtsreform auf neusprachlichem Gebiete vom Standpunkte eines Taubstummenlehrers. Phonetische Studien, Band III,

1) Professor Dr. Vietor-Marburg versandte Fragebogen an die Lehrer der neueren Sprachen, um die von dem Einzelnen beobachtete Methode zu erfahren. Aus der Beantwortung der gestellten Fragen (siehe Phonetische Studien, Band IV, Heft 1, 2, 3) geht jedoch hervor, dass nur sehr Wenige über die Erteilung eines fruchtbringenden Anschauungsunterrichts klar sind.

Seite 56 ff.). Um nun zu prüfen, ob die in Rede stehende Methode auch in den

Volksschulen zweisprachiger Gegenden mit Nutzen Anwendung finden dürfte, ist zu untersuchen, ob unter gleichen oder ähnlichen Vorbedingungen die Schüler in den Sprachunterricht eintreten, ob ferner hier wie da die gleichen Ziele zu erstreben sind.

Kommt der Taubstumme zur Schule und soll an ihm die Sprachaneignung beginnen, so ist er bereits im Besitz einer Sprache; jedoch ist dies keine Lautsprache sondern die natürliche Gebärdensprache. Mittels dieser äussert sich das taubstumme Kind zu seiner Umgebung, und umgekehrt macht die letztere sich ihm durch dieselbe verständlich. Die Natur der Gebärdensprache bringt es mit sich, dass zumeist nur eine Verständigung über Sinnenfälliges möglich ist, Abstraktes kann dadurch nicht vermittelt werden. Hieraus einen Schluss auf den Bildungsgrad des in die Schule eintretenden taubstummen Kindes zu ziehen, dürfte nicht schwer sein. Es ist nun einleuchtend, dass auch der Lehrer beim Beginn des Unterrichts sich mittels der Gebärdensprache dem taubstummen Kinde verständlich machen muss. Erst mit dem Augenblicke, wo sich der Taubstumme in Lauten mittheilsam zu machen beginnt, wird angefangen, die Anwendung der Gebärdensprache zurückzudrängen, und dieses wird um so mehr angestrebt, je weiter die Lautsprachentwicklung fortschreitet. Es gilt also dem Kinde die Gebärdensprache vergessen zu machen, die man mit Fug und Recht als seine Muttersprache betrachten darf, und dafür ihm die Lautsprache als Verständigungs- und Bildungsmittel zu geben. — Der Schüler höherer Lehranstalten, der eine fremde lebende Sprache lernen soll, ist in günstigerer Lage dabei als der Taubstumme. Er ist schon im Besitz einer Lautsprache, seiner Muttersprache, durch die er bis zu einem gewissen Bildungsgrade gelangt ist. Er erfreut sich ferner des Gehörsinnes, der ihm als »Unterrichtssinn« den Unterricht erleichtert, der ihm im besonderen im fremdsprachlichen Unterrichte das schnellere

Erfassen und Nachbilden der fremden Laute und Lautverbindungen ermöglicht. Unter diesen Umständen dürfte es einleuchten, dass eine geringere Unterrichtszeit als beim Taubstummen genügen dürfte, um im fremdsprachlichen Unterrichte das Ziel zu erreichen, das im Sprachunterrichte der genügend befähigte Taubstumme zu erlangen hat. Soll aber die fremde Sprache angewendet werden können, so ist der Gebrauch der Muttersprache nicht nur in den Unterrichtsstunden, sondern auch im Verkehr ausser der Schule einzuschränken. — In annähernd gleichen Verhältnissen stehend finden wir den angehenden Sprachschüler zweisprachigen Gebiets. Er bringt seine Muttersprache mit zur Schule, durch die er eine wenn auch in manchen Gegenden sehr geringe Bildung erlangt hat. Auch sie wird das anfängliche Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler sein, aber in der Masse zurücktreten müssen, als die Kenntnis der deutschen Sprache und die Fertigkeit sie zu gebrauchen bei den Schülern zunimmt. Bald wird der gesamte Verkehr in der Schule sich in deutscher Sprache vollziehen; mit Strenge muss dann der Lehrer die Sprache der Eingeborenen aus der Schule verweisen. (Selbst im Religionsunterrichte kann die deutsche Sprache zur Anwendung gelangen, ohne dass eine Gefährdung der sittlichen Ausbildung der Schüler zu befürchten wäre. Ich komme auf diesen Punkt noch einmal am Schlusse der Abhandlung zurück). Wird aber in der Schule auf ausschliesslichen Gebrauch der deutschen Sprache gehalten, so wird sich auch ihre Anwendung auf den Verkehr ausser der Schule bald übertragen und nicht nur auf den Verkehr der Schüler unter einander, sondern auch auf den mit Erwachsenen. — Gleich den Schülern an höhern Lehranstalten gehen auch die der sogenannten utraquistischen Schulen unter günstigeren Bedingungen an die Erlernung des Deutschen heran, als die Taubstummen. Da man nun in diesen Schulen eine längere Unterrichtszeit für die Spracherlernung zur Verfügung hat¹⁾, so ist

1) Viele Taubstumme geniessen nur eine sechsjährige Schulzeit.

zum mindesten dasselbe Ziel, das in den Taubstummenanstalten erstrebt wird, zu erreichen, wenn wir auf die grössere Schülerzahl in den einzelnen Klassen der utraquistischen Volksschulen Rücksicht nehmen.

Hat sich nun das Lehrverfahren bei der Sprachaneignung in den Taubstummen-Anstalten bewährt, so steht dem nichts im Wege, dass es auch in den sogenannten utraquistischen Schulen, wo unter annähernd gleichen, oder bessern Verhältnissen gleiche Ziele zu erstreben sind, zur Anwendung gelange. Somit hat sich der Sprachunterricht in den Schulen zweisprachigen Gebiets auch folgendermassen zu gliedern:

1. Sprechunterricht.
2. Freier Anschauungsunterricht.
3. Lesen und Schreiben.
4. Sprachformenunterricht.
5. Aufsatzübungen.

Auf die acht Schuljahre würde sich mit Berücksichtigung der anderen Lehrfächer folgende Stundenverteilung empfehlen:

I. Schuljahr. (22 Stunden wöchentlich.)

Sprechunterricht $4\frac{1}{2}$ Stunden.
 Freier Anschauungsunterricht 6 Stunden.
 Schreib- und Leseübungen 8 Stunden.
 Religion 4 Stunden.
 Gesang $2\frac{1}{2}$ Stunden.
 Turnen 1 Stunde.

II. Schuljahr. (22 Stunden wöchentlich.)

Freier Anschauungsunterricht 6 Stunden.
 Schreiben und Lesen 6 Stunden.
 Religion 4 Stunden.
 Rechnen 4 Stunden.
 Gesang $2\frac{1}{2}$ Stunden.
 Turnen 1 Stunde.

III. Schuljahr. (28 Stunden wöchentlich.)

Freier Anschauungsunterricht 8 Stunden.

Schreiben und Lesen 6 Stunden.

Religion 4 Stunden.

Rechnen 4 Stunden.

Heimatskunde 2 Stunden.

Gesang 2 Stunden.

Turnen 2 Stunden.

IV. Schuljahr. (28 Stunden wöchentlich.)

Freier Anschauungsunterricht 6 Stunden.

Sprachformenunterricht 2 Stunden.

Schreiben und Lesen 6 Stunden.

Religion 4 Stunden.

Rechnen 4 Stunden.

Geographie 2 Stunden.

Gesang 2 Stunden.

Turnen 2 Stunden.

V. Schuljahr. (28 Stunden wöchentlich.)

Sprachformenunterricht 4 Stunden.

Aufsatz 2 Stunden.

Lesen 4 Stunden.

Religion 4 Stunden.

Rechnen 4 Stunden.

Geographie 2 Stunden.

Schreiben 2 Stunden.

Zeichnen 2 Stunden.

Gesang 2 Stunden.

Turnen 2 Stunden.

VI. VII. VIII. Schuljahr. (30 Stunden wöchentlich.)

Sprachformenunterricht 4 Stunden.

Aufsatz 2 Stunden.

Lesen 4 Stunden.

Religion 4 Stunden.

Rechnen 4 Stunden.

Geographie 2 Stunden.

Naturbeschreibung 1 Stunde.

Geschichte 2 Stunden.

Schreiben 1 Stunde ¹⁾.

Zeichnen 2 Stunden.

Gesang 2 Stunden.

Turnen 2 Stunden.

Im folgenden werden wir uns zunächst dem Sprechunterricht zuwenden, worauf Bemerkungen über die ersten Schreib- und Leseübungen folgen sollen. Darnach werden wir uns eingehender mit der Methodik des freien Anschauungsunterrichtes beschäftigen.

1) Im 8. Schuljahr fällt die Schreibstunde aus, dafür noch 1 Stunde für Naturbeschreibung.

Bemerkungen zum Sprechunterricht.

Wie aus der vorstehenden Stundenverteilung zu ersehen ist, wird der Sprechunterricht nur im ersten Schuljahre in besonderen Stunden erteilt. Wir setzten für denselben $4\frac{1}{2}$ Stunden wöchentlich an, um in dieser Zeit die neueingetretenen Schüler an das Sprechen der deutschen Laute und Lautverbindungen, die Schwierigkeiten verursachen, schneller zu gewöhnen. Wenn wir für die folgenden Schuljahre besondere Stunden für den Sprechunterricht nicht fordern, so soll damit ein Verzicht auf Sprechübungen nicht ausgedrückt werden. Vielmehr sind schwierige Lautverbindungen durch die ganze Schulzeit zu üben, wie auch der Verbesserung von auftretenden Sprechfehlern grosse Sorgfalt zu widmen ist. Wir meinen aber, dass es dazu nicht mehr besonderer Stunden bedarf, der Lehrer lieber sofort Sprechübungen vornehme, wo es die Notwendigkeit erheischt. — Seitdem in neuerer Zeit sich Stimmen für die Beachtung der Phonetik im neuromdsprachlichen Unterricht erhoben haben, sind auch gleiche Wünsche von Methodikern auf dem Gebiete der sogenannten utraquistischen Schule, wie Odelga, Nitschke und bereits früher vom Verfasser dieser Abhandlung ¹⁾ geäussert worden. Auch hier hält man besondere Sprechübungen, geleitet von phonetisch gebildeten Lehrern, für dringend nötig. So äussert sich Odelga in seinem: »Der Sprachunterricht in der utraquistischen Schule muss umkehren«: »Die Kenntnis der Forderungen der Phonetik aber soll den Volksschullehrer, besonders den utraquistischen Lehrer, befähigen, ... vor kommende Sprechfehler bei seinen Schülern beseitigen und

1) Vergleiche: Hoffmann, Über Sprachentwicklung u. s. w. Leipzig 1887.

ihnen eine natürliche und richtige deutsche Aussprache aneignen zu können«, und Nitschke in: »Der deutsche Unterricht auf der Unterstufe der zweisprachigen Volksschule« (s. Schlesische Schulzeitung 1889): »Besondere Aufmerksamkeit ist anfangs dem mechanischen Sprechen zuzuwenden, da jede Sprache ihre eigenen Laute und Lautverbindungen hat, die der fremden Zunge schwer fallen«.

Ich beabsichtige nicht, hier technische Anweisungen für die Erteilung des Sprechunterrichts zu geben. Ich habe dies bereits in den von mir erschienenen Schriften gethan, in: Einführung in die Phonetik und Orthoëpie der deutschen Sprache, Marburg 1888, und in: Der erste Sprech- und Sprachunterricht in der Taubstummenschule, Marburg 1889. Nur einige methodisch-praktische Bemerkungen sollen folgen.

Es versteht sich von selbst, dass nicht alle Laute gleich eingehend zu üben sein werden, da nicht alle im Deutschen vorkommenden Laute abweichend gebildet werden. Der polnische Utraquist wird andere Laute üben müssen, als der französische und dänische, ja Kinder einer und derselben Klasse werden bei diesem oder jenem Laute verschiedene Abweichungen zeigen.. — Bei der Übung eines Lautes ist also zu verfahren: Der Lehrer spreche den Laut richtig, klar und deutlich vor; er hüte sich dabei vor mundartlichen Abweichungen. Beim Vorsprechen stehe er so, dass die Schüler seinen Mund hell beleuchtet sehen können. Nachdem er vorgesprochen hat, lasse er zunächst einzeln, dann im Chor nachsprechen. Darauf, wie Fehler abzustellen sind, kann ich wie gesagt hier nicht eingehen; darüber hat sich der Lehrer aus phonetischen Anleitungen zu unterrichten. Wird der Laut einzeln richtig gesprochen, so wird er in Verbindung mit andern Lauten geübt, wobei zu beachten ist: 1. die Stellung des zur Übung stehenden Lautes als An-, In- und Auslaut, 2. dass die übrigen Laute entweder schon geübt oder aber solche sind, die von den Eingebornen nicht abweichend gebildet werden, 3. dass die Lautverbindungen soweit als möglich deusam sind, der Lehrer

auch imstande sei, Unbekanntes sofort zu veranschaulichen. Nicht immer jedoch werden sich undeutsame Verbindungen vermeiden lassen.

Man wird es erklärlich finden, wenn ich, der ich in polnisch-utraquistischer Gegend Sprachstudien zu machen hinreichend Gelegenheit fand (vgl. Hoffmann, Die Ratiborer Aussprache, Organ der Taubstummen-Anstalten 1889, Nr. 8), in meinen weiteren Ausführungen über den Sprechunterricht auf das, was dem polnisch-utraquistischen Schüler frommt, Rücksicht nehme. Wer polnische Utraquisten deutsch sprechen hört, dem wird, vorausgesetzt dass er für sprachliche Unterschiede ein feines Ohr hat, vor allem eine dunklere Färbung der deutschen Mundöffner im Munde der polnischen Utraquisten nicht entgehen; er wird weiter wahrnehmen, dass das ∂ ¹⁾ am Ende der Wörter wie $\bar{e}$ gesprochen, dass für ζ oft c ² (ein im Rachen gebildetes c) gehört wird, dass $\check{s}$ zu anfang ein s hören lässt. Das Bestreben, das Deutsche so zu sprechen, wie er es geschrieben findet, lässt den polnischen Utraquisten η wie ηg bilden, lässt bei ihm intervokales h auch dann hörbar werden, wenn es nicht den Anfang der betonten Silbe bildet. Eben dieses Bestreben macht den Übergang von einem Komponenten zum andern im Diphthong nicht zu einem allmählichen, sondern zeigt mehr sprungweises Fortschreiten, bringt anlautendes sp und st statt als $\check{s}p$ und $\check{s}t$ als sp und st , auslautendes postvokales g nicht wie c oder ζ , sondern wie g zu Gehör. Ausserdem begegnet man öfterer falscher Betonung. Diese Fehler sind nun im Sprechunterrichte abzustellen; Ausdauer seitens des Lehrers bei Berichtigung des fehlerhaften Sprechens wird schnelle Erfolge zeitigen. —

Hieran anschliessend geben wir zu jedem Laute eine Anzahl Lautverbindungen, die leicht ausführbar sind und die im ersten Schuljahre zur Übung gelangen mögen, sowie zum Verständnis

1) Vergl. den Schlüssel zur Lautumschrift auf Seite 16.

der hierbei angewandten Lautumschrift den Schlüssel zu derselben.

Schlüssel der Lautumschrift¹⁾: *ā* (da)²⁾, *a* (das), *ai* (Ei), *au* (laufen), *ū* (du), *u* (Mutter), *ō* (Rose), *o* (Gott), *oi* (Heu), *ē* (Bär), *e* (fett), *ē* (ade), *ə* (Gabe), *ī* (die), *i* (bin), *ö* (Höhle), *ö* (Köpfe), *ü* (übrig), *ü* (Hütte), *h* (Hauch), *r* (rein), *c* (gutturaler stimmloser Reibelaut) = *ch* (Sprache), *ç* (palataler stimmloser Reibelaut) = *ch* (frech), *j* (palataler stimmhafter Reibelaut) = *j* (ja), *z* (stimmhaftes *s* — so), *s* (stimmloses *s* — Liste), *š* = *sch* (schön), *ts* = *z* (zu), *ks* = *x* (Axt), *l* (Land), *v* (Wasser, Victor), *f* (Fach, Vetter, Joseph), *k* (kahl), *g* (geben), *t* (Ton), *d* (da), *p* (Paar), *b* (bei), *ŋ* (bange), *n* (Name), *m* (mein).

Lautverbindungen:

ā: *āmən*, *ābənt*, *ālə*.

vār, *klār*, *rāt*, *zāl*.

anā, *emā*, *zā*.

a: *afə*, *alt*.

hat, *zat*, *man*, *nar*.

p: *paul*, *post*, *pfāl*, *papā*.

apfəl, *lapən*, *topf*, *mops*.

gāp, *laup*.

b: *bal*, *būc*, *bīr*, *blat*.

abənt, *ōbən*, *gēbən*.

ū: *ūr*, *ūfər*.

nūr, *fūs*, *hūt*, *flūr*, *šnūr*.

kū, *dū*, *šu*.

u: *unt*, *um*.

mus, *guk*, *šluk*, *mutər*.

1) nach Professor Dr. Vietor.

2) Die eingeklammerten Wörter enthalten bei dialektfreier Aussprache den betreffenden Laut.

au: *aus, auf, auc, augə.*
maus, haus, baum, braut.
frau, šau.

f: *fārə, fōr, fain, fānə.*
afə, laufən, kaufən.
hōf, šāf, šarf, dorf.

pf: *pfāl, pfērt, pfanə.*
apfəl.
topf, kopf.

v: *vās, vēr, valt, vasər.*
lōvə, mövə.

ō: *ōr, ōfən, ōnə.*
fōr, fōgəl, pfōtə, hōniç.
zō, štrō.

o: *ofən, otō.*
kom, got, fon, troməl.

t: *tōr, tālər, trāgə.*
antōn, platə, kartə.
tōt, kraut, mūt, nōt.

d: *dac, das, dāmə, dort, dīp.*
lēdər, vaidə, froidə, zaidə.

sp: *špās, špāts, špaizə, špīlən.*
vespə, raspəl.

st: *štain, štrō, štrāsə, štrāfə.*
kastən, lustiç, kostən.
ast, vurst, durst.

h: *hān, hār, halt.*
geholfen, gehōlt.

l: *lam, lust, loc, lant.*
alə, rotə, mülə.
zol, tol, fol.

ē: *ēr*, *ērdā*.

fēlan, *švēr*, *zēliç*.

ē *ēzəl*, *ēva*.

zēʼan, *gēʼan*, *štēʼan*, *zēr*.

zē, *štē*.

e: *ema*, *erst*, *entə*, *elf*.

zetsən, *vetsən*.

ə: *dər*, *amən*, *vendən*.

gabə, *lībə*, *ērdə*.

k: *kom*, *kurts*, *kalt*.

vekən, *dekə*, *bakən*.

dik, *štük*.

g: *gants*, *gelp*, *gern*, *gast*.

c: *zūcə*, *act*, *doct*, *nact*.

dac, *fac*, *noc*, *auc*, *būc*, *loc*.

ç: *liçt*, *diçt*, *niçt*, *šleçt*, *aiçə*, *breçən*.

viçtiç, *riçtiç*, *miç*, *taič*.

ī: *īr*, *īm*, *īgəl*.

zīə, *bīr*, *dīr*, *hīr*, *flīgə* (*flījə*).

vī, *dī*.

i: *ist*, *in*, *imər*, *iç* *bin*.

nim; *šlim*, *tsimər*, *himəl*.

ai: *ais*, *ains*, *ailiç*, *aiər*.

bain, *štain*, *dain*, *main*, *klain*.

drai, *frai*, *entsvai*.

oi: *oilə*, *oitər*, *oiç*, *oiər*.

boilə, *hoitə*, *boimə*, *moizə*, *toiər*.

j: *jā*, *jēzus*, *jēdər*, *jār*.

n: *nūr*, *nādel*, *nain*.

anā, *antōn*, *unzin*.

bin, *kin*, *hin*.

ŋ: laŋə, ziŋə, briŋə, šviŋə, baŋə, klinəl.

laŋk, baŋk, zaŋk.

ö: öl, özə, öfən.

šön, zönə, hōər.

ö: öftər, könən.

ü: übər.

hütə, müdə, hünər.

ü: hütə, fürst.

Bemerkungen zum ersten Schreib- und Leseunterricht.

Es hat an Männern nicht gefehlt, die den Schreibleseunterricht im ersten Schuljahre in der Volksschule überhaupt nicht betrieben wissen wollen. Ich nenne Wiedemann, Bräutigam. Denen gegenüber haben Männer wie Kehr und Dittes ihre Autorität dafür eingesetzt, dass mit Beginn des ersten Unterrichts in der Schule der Schreib- und Leseunterricht seinen Anfang nehme. Ich kann mich mit letzterer Ansicht nicht einmal für die Volksschule im allgemeinen einverstanden erklären¹⁾, am allerwenigsten aber ein solches Verfahren in der sogenannten utraquistischen Schule gutheissen. Wie man aus meinen weiteren Ausführungen sehen wird, schlage ich einen Mittelweg ein. Das Kind soll das, was es schreibt und liest, verstehen, beim Lesen selbst aber richtig sprechen. Deshalb ist es nötig, dass das Kind zuerst in die deutsche Sprache eingeführt werde, dass also Sprech- und Anschauungsunterricht früher als der Schreibleseunterricht erteilt werde. Wollte man edoch im Anfange nur diese beiden Fächer auf den Stundenplan setzen, so würde der Unterricht Lehrer und Schüler zu sehr anstrengen, die wenige Abwechslung letzteren vielleicht auch Langeweile schaffen. Variatio delectat! Deshalb lassen wir bald von Anfang an in $\frac{2}{2}$ — $\frac{3}{2}$ Stunden täglich die Elemente der Buchstaben und Zahlen üben, und zwar erst einzeln, dann in Verbindung mehrerer. Beginnen wir dann nach dem ersten Vierteljahre mit dem Leseunterricht, so sind wir in der Lage,

1) Siehe: Hoffmann, Über Sprachentwicklung u. s. w. Leipzig 1887. III. Kapitel.

den Lehrgang nicht nach der Schreibschwierigkeit der Buchstaben einrichten zu müssen, wie es bisher bei der Schreiblese-Methode der Fall ist, sondern wir dürfen für denselben die Sprechschwierigkeit der Laute massgebend sein lassen, ein Umstand, der auch auf schnelleres Lesenlernen nicht ohne Einfluss ist, wie es, um mit Radloff zu reden, überhaupt das erste Erfordernis für einen guten Leseunterricht ist, dass er nicht allzusehr durch andere Rücksichten eingeengt werde. Um nur im allgemeinen die Reihenfolge der Buchstaben beim Lesenlernen anzudeuten, empfiehlt es sich mit *a* zu beginnen. Schon *a* als Einzellaut ist als Ausruf der Verwunderung deutsam. Darnach sind die Schüler mit den Zeichen für die Mundengeschlusslaute *n, m, f, v, w, s, ch, j, h, l, r* bekannt zu machen, weil letztere als Dauerlaute leicht dadurch, dass sie beim Lesen ausgehalten werden können, eine ununterbrochene Verbindung mit dem folgenden Laute ermöglichen, ein für das Lesenlernen nicht zu unterschätzender Vorteil, den bisher keiner der Verfasser der Fibeln für Volksschulen beachtet hat. Mit den zuletzt genannten Buchstaben sind auch die Zeichen für die andern Mundöffner *u, o, i, e*, kennen zu lernen und mit den bereits gelernten Buchstaben zu verbinden und zu lesen. Erst darnach möchte ich die Zeichen für die Mundschliesser *p, t, k, b, d, g*, für Augenblickslaute also, zur Übung bringen, woran sich die Zeichen für die Diphthonge *au, ai, oi* und für die in unserm Alphabet sich befindlichen Lautverbindungen *kw, ts, ks* reihen würden. Um den Vorteil der angegebenen Buchstabenfolge beim Lesenlernen vor Augen zu führen, will ich nur einige Beispiele anführen. In unsern gebräuchlichsten Fibeln trifft man zumeist auf Buchstabenfolgen wie: *i*¹⁾, *n, m, u, e, ei, eu, s, o, a, au, r, v, w, d, l, b, t, k, f, h, ch, sch, j, g, z, ß, p, ö, ä, äu*; oder wie: *i*²⁾, *n, m, u, e, ei, eu, a, r, o, v, w, au, ü, b, d, ö, t, s, f*,

1) Bocks Deutsche Fibel.

2) Haesters Fibel.

ä, h, k, g, j, z, p, ch, sch, ß, oder auf ähnliche, nur wenig davon abweichende. Schwer dürfte die Frage zu beantworten sein, nach welchen Grundsätzen diese Reihenfolge aufgestellt ist. Ob es aber leichter für den Leseschüler ist, Verbindungen wie: *baß, dach, tor, dumm* u. s. w. vor Verbindungen wie: *faß, fach, vor, saß* u. s. w. zu lesen, dies zu entscheiden, dürfte keinem Lehrer schwer werden. Auch das frühzeitige Üben der Diphthongzeichen verwirrt den Schüler. Er lernt *ai* und *ei* lautet *ai*; *eu, äu* und *oi* lautet *oi*; *a* und *u* *au*. Immerhin haben wir es doch hier mit Lautungsausnahmen zu thun. Ausnahmen hat der Schüler aber erst kennen zu lernen, wenn ihm die allgemeine Regel geläufig ist. — Da das Schreiben der Buchstaben und der Verbindungen derselben erst in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres beginnt, ist es selbstverständlich, dass auch mit dem ersten Leseunterrichte nicht eher begonnen werden kann, wenn auch die nötigen Vorübungen dazu, als Sprechen von Wörtern, Zerlegen derselben in Silben und Laute, Zusammensetzen der letzteren zu Silben und Wörtern, mit den Vorübungen für das Schreiben zusammenfallen. Mit Rücksicht auf den späteren Beginn des Schreibleseunterrichts begnügen wir uns auch mit dem Lesenlassen der Schreibschrift im ersten Schuljahre. Was der Lehrer oder die Schüler schreiben, wird auch von letzteren gelesen. Der Lehrer wird also anfangs selbst den Lesestoff aufstellen. Da hüte er sich wohl, solche Wörter lesen zu lassen, wie sie zum Theil unsere Fibeln bringen, Wörter, deren Bedeutung auch beim besten Willen des Lehrers dem Schüler nur schwer oder gar nicht klar zu machen ist. Ich nenne nur: *seihen, reizen, leiten, keimen, laben, weben, nagen, büßen, täuschen, beizen, pellen, beben, reifen, häuten*. Sollte man es für möglich halten, dass solche Wörter in Fibeln zu finden sind, dass dies der erste Lesestoff für die Kleinen ist? Da, wo die Schreibschwierigkeit der Buchstaben nicht ins Gewicht zu fallen braucht, sind auch bald die Grossbuchstaben zu üben, und dann sind wir in der Lage, statt der vielen Zeit-

wörter, besonders der vielen Infinitivformen, Hauptwörter zum Lesen zu verwenden. Ja selbst wenn die Grossbuchstaben erst später geübt würden, wäre durchaus nicht der Schaden so unermesslich gross, wenn die Schüler anfangs dieses oder jenes Hauptwort klein schreiben und dasselbe lesen müssten. Mehr Wert hat es für sie, wenn ihnen Lesestoff geboten wird, der ihnen leicht zu deuten ist ¹⁾; denn erst dadurch, dass sie wissen, was sie lesen, wird ihnen das Lesen eine Lust, während es andernfalls von ihnen als Last betrachtet wird.

1) Willmann sagt in seiner »Didaktik als Bildungslehre« (Braunschweig 1888) II f. 90: »Die Gewöhnung, nach dem Inhalt zu fragen, muss von der ersten Lektion an begründet werden«.

Die Methode des freien Anschauungsunterrichts.

Wenn hier diesem Gegenstande ein breiterer Raum gewidmet wird, so sprechen dafür mehrere Gründe. Einmal geschieht dies in der Erkenntnis von der Bedeutung, die dieser Unterrichtszweig für den Sprachunterricht in der Volksschule überhaupt, im besonderen aber für die Sprachaneignung in Schulen zweisprachigen Gebiets hat. Zum andern dürfte ein tieferes Eingehen auf diesen Gegenstand geboten sein, wenn man erwägt, wie gerade bezüglich der Stellung des Anschauungsunterrichts zu den übrigen Zweigen des Sprachunterrichts die Meinungen auseinandergehen. Endlich ist es die bisher übliche Art und Weise der Erteilung des Unterrichts, die ein längeres Verweilen hierbei nicht nur rechtfertigt, sondern sogar dazu zwingt. Es hiesse »Eulen nach Athen tragen«, wollte ich mich hier über die Geschichte des Anschauungsunterrichts in der Volksschule ausführlich verbreiten. Es ist darüber oft genug gesprochen und geschrieben worden. Uns kommt es hier auf Beantwortung folgender Fragen an:

1. Bedarf es der Erteilung des Anschauungsunterrichtes in den Volksschulen zweisprachigen Gebietes?

2. (Falls die Frage unter 1 bejaht wird) Welche Stellung gebührt dem Anschauungsunterrichte mit Rücksicht auf die übrigen Zweige des Sprachunterrichts?

3. Nach welchen Gesichtspunkten ist ein fruchtbringender Anschauungsunterricht in den in Rede stehenden Schulen zu erteilen?

Hieran werden sich Lehrproben reihen, mit denen gezeigt werden soll, wie die Theorie in die Praxis umzusetzen ist.

1. Bedarf es der Erteilung des Anschauungsunterrichtes in den Volksschulen zweisprachigen Gebietes?

Wer unsere bisherigen Ausführungen über die Sprachaneignung in der Taubstummen-, neufremdsprachlichen und sogenannten utraquistischen Schule verfolgte, dürfte über die Beantwortung dieser Frage wohl kaum im Zweifel sein. Es gab Zeiten, die Geschichte des Anschauungsunterrichtes weist es nach, wo man diesen Unterricht in den Volksschulen überhaupt nicht betrieben wissen wollte, wo man ihn geradezu für schädlich hielt. Gewiss würde auch ich ihm gern die Daseinsberechtigung in der Schule versagen, wenn er so erteilt wird, wie man es leider Gottes oft sehen kann. Der Lehrer hängt ein Bild auf, das einen Einzelgegenstand oder eine Gruppe darstellt, im günstigsten Falle wird wohl auch der Gegenstand in natura vorgeführt und nun geht es ans Fragen: Was ist? Wie ist? Was hat? Was thut? Woraus ist? Was nützt? Was schadet? u. s. w. So wird in fast immer unabänderlicher Folge gefragt, mag da Gegenstand der Besprechung sein, was da wolle. Von den Bildern wird oft ausgesagt, was Niemand darauf sieht. — Ja, ein derartig betriebener Anschauungsunterricht, der die Schüler nur sprechfaul und spracharm macht, — und wer wollte dies bei einem derartigen Verfahren in Abrede stellen? — ist vom Übel; da erteile man besser gar keinen. Die Regulative wollten keinen besonderen Anschauungsunterricht. Man meinte denselben entbehren zu können, wenn man die Forderung erhob, dass aller Unterricht anschaulich sein sollte. Wohl ist in jedem Unterrichtsfach der Grundsatz der Anschauung hochzuhalten; allein wenn wir dem Anschauungsunterrichte vorzüglich die Aufgabe zuweisen, unter Zugrundelegung der Anschauung im Schüler eine Elementar-Umgangssprache zu schaffen, wenn wir genannten Unterricht nicht als dazu berufen ansehen, den Schülern vorherrschend Wissensstoff zu vermitteln, wenn wir im Anschauungsunterrichte den Sprachzweck über den Sachzweck stellen, so ist er doch als besonderes Unter-

richtsfach von nöten. Es kann und soll ja jedes Fach den Sprachunterricht unterstützen; das ist doch aber immer erst die zweite Aufgabe, die zu lösen nach der Erfüllung des Hauptzweckes übrig bleibt. Den Anschauungsunterricht nur als propädeutischen Unterricht bestehen zu lassen, ist bei dem Umfange der ihm zugewiesenen Aufgabe nicht angängig. Noch unerfindlicher aber ist es, wie man diesen Unterricht an das Lesebuch anschliessen will. Erstens beginnt er zu einer Zeit, wo den Schülern das Lesen noch fremd ist. Zudem bedarf es keines Beweises, dass eine lebens- und gemütsvolle Einführung der Kinder in die Natur dem kindlichen Geiste mehr zusagt, als wenn der Schüler die Welt aus dem Lesebuche kennen lernt. Wir wollen die Schüler anhalten, aufmerksam anzuschauen und mittels ihrer Sprache das durch die Anschauung Aufgenommene zum Ausdruck zu bringen. Es kann nicht, wie schon gesagt, Aufgabe des Anschauungsunterrichtes sein, ein umfangreiches Wissen zu vermitteln; das besorgen die andern Unterrichtsfächer, die ja die Sache der Form voranstellen. Hat das Kind die Sprache, beherrscht es dieselbe, dann kann ihm auch der Lehrer Wissensstoffe nahe bringen, dann kann das Kind zeigen, ob es das Gelehrte verstanden hat. Wir verlangen demnach für die Volksschule im zweisprachigen Gebiet einen besonderen Anschauungsunterricht, der durch die vier ersten Schuljahre, also durch die halbe Schulzeit, bestehen bleiben muss, da ihm die Aufgabe zufällt, dem Schüler die deutsche Sprache durch Übung und Gebrauch anzueignen, eine Aufgabe, die er anderswo, wie wir zeigten, unter ähnlichen Verhältnissen wohl erfüllt. Und mit dieser Forderung stehen wir nicht vereinzelt da. So spricht Skrodzki in seiner »Anleitung zum deutschen Schreib- und Leseunterricht« der Erteilung eines auf unmittelbarer Anschauung beruhenden Sprachunterrichts das Wort, wenn er sagt: »Immer war es ein psychologischer Irrtum und darum ein methodischer Missgriff, die fremde Sprache (d. i. hier die

deutsche) nicht in unmittelbarem Anschluss an die Sache, sondern erst durch Vermittelung der Muttersprache aneignen zu wollen«. Nitschke äussert sich in: »Der deutsche Unterricht auf der Unterstufe der zweisprachigen Volksschule« dahin: »Die Anschauung der konkreten Gegenstände und ihrer Thätigkeiten, Eigenschaften, Umstände und Verhältnisse bildet den natürlichen Anfang aller Geistesbildung, von ihr ist also auch bei der Sprachbildung auszugehen«. Mit Recht schreibt Odelga: »Das deutsche Wort ist unmittelbar an die Dinge selbst anzuschliessen«, und: »Nur die wirkliche Anschauung allein ist geeignet, dem polnischen Schüler die fremde Sprache geistig nahe zu bringen«. Überall also die Forderung eines besonderen Anschauungsunterrichts!

2. Welche Stellung gebührt dem Anschauungsunterrichte mit Rücksicht auf die übrigen Zweige des Sprachunterrichts?

In der einsprachigen Volksschule wird der Anschauungsunterricht nur zu Anfang der Schulzeit erteilt; es sind in dieser Zeit Lesen und Schreiben als die übrigen Zweige des Sprachunterrichts zu bezeichnen. Anders ist es in der Schule im zweisprachigen Gebiete, wo der Anschauungsunterricht durch die halbe Schulzeit zu erteilen ist¹⁾. Hier handelt es sich um das Verhältnis zwischen Anschauungs- und Sprachformenunterricht, sodann aber auch um die Stellung des ersteren zum Schreiben und Lesen. Welchen Wert wir dem Anschauungsunterrichte beimessen, haben wir bereits ausgesprochen. Nun

2) Nitschke weist nur die zwei ersten Schuljahre ausschliesslich dem Anschauungs- und Sprechunterrichte zu, »um in dem nichtdeutschen Kinde den Grad sprachlicher Ausbildung zu erzeugen, den geistig geweckte, wohlerzogene deutsche Kinder schon mit zur Schule bringen, und es so zur Teilnahme am deutschen Schulunterrichte zu befähigen«. Ich kann mich nicht damit einverstanden erklären. Einmal sind zwei Jahre eine zu kurze Zeit, um das angestrebte Ziel zu erreichen, zum andern möchte ich doch auch einer gewissen Abwechslung im Unterrichte, sowie einer früheren Berücksichtigung wichtiger Unterrichtszweige das Wort reden.

ist es ausser allem Zweifel, dass ein so wichtiger Unterrichtszweig nimmermehr durch Rücksichtnahme auf andere Fächer behindert werden darf. Wir stellen uns auf den Richter'schen Standpunkt, der dem Anschauungsunterrichte eine Alles beherrschende und bestimmende Stellung zuweist, der im Anschauungsunterrichte die Sprachbildung der Aneignung realer Kenntnisse überordnet¹⁾. Ist schon die Notwendigkeit der selbständigen Stellung des Anschauungsunterrichtes für die Volksschule im allgemeinen anerkannt worden, so muss sie noch mehr für die sogenannte utraquistische Schule betont werden. Aller Unterricht soll hier in der deutschen Sprache erteilt werden. Da nun der Anschauungsunterricht auf empirischem Wege zum Verständnis und zum Gebrauch des Deutschen den Schülern verhelfen soll, so versteht es sich von selbst, dass man in den andern Fächern immer nur mit Rücksicht auf den Anschauungsunterricht, mit Rücksicht auf den dem Schüler zu Gebote stehenden Sprachreichtum fortschreiten kann. So finden wir nicht nur Schreib- und Leseunterricht, sondern auch Religions-, Rechen- und Gesangunterricht in den ersten Schuljahren in Abhängigkeit vom Anschauungsunterricht. Erst bei zunehmender Beherrschung der deutschen Sprache seitens der Schüler wird sich dieses Verhältnis der übrigen Unterrichtsfächer zum Anschauungsunterricht lösen. Vom vierten Schuljahre ab wird letzterer seine herrschende Stellung nach und nach abgeben, von welcher Zeit im Sprachunterricht der Sprachformenunterricht führend wird.

3. Nach welchen Gesichtspunkten ist der freie Anschauungsunterricht zu erteilen?

Der Anschauungsunterricht wird ein »freier« genannt, weshalb? dies wurde bereits früher gesagt. Hier wollen wir näher auf die Beantwortung der Unterfragen eingehen: Wie ist der Stoff zu behandeln? und: Nach welchen Gesichtspunkten soll

1) Vergl. Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen.

die Stoffauswahl erfolgen? Wir könnten uns bei Beantwortung der Frage, wie der Stoff zu behandeln sei, kurz fassen. »Der Stoff ist so zu behandeln, dass durch den Unterricht das letzterem gesteckte Ziel erreicht werde«. Diese Antwort ist an sich richtig; allein wir können sie nimmermehr als eine direkte Beantwortung der gestellten Frage gelten lassen. Gehen wir jedoch von dieser Antwort aus. Welches Ziel dem freien Anschauungsunterrichte in den Schulen zweisprachiger Gegenden gesteckt ist, ist bereits gesagt worden: der in Rede stehende Unterricht hat seine Aufgabe gelöst, wenn den Schülern eine Elementar-Umgangssprache angeeignet wurde. Die Aufgabe wird jedoch keineswegs gelöst werden können, wenn der Unterricht so erteilt wird, wie es heutzutage vielfach noch üblich ist. Man kann wohl behaupten, dass es mit der Methode keines Faches in der Volksschule so übel bestellt ist, wie mit der des Anschauungsunterrichtes. Um nicht wiederholen zu müssen, verweise ich auf Seite 25, wo ich das Verfahren näher kennzeichnete. Einsichtige Volksschullehrer wissen auch, dass auf diese Weise nichts erreicht wird; allein wo werden sie mit einer besseren Unterrichtsmethode bekannt gemacht? im Seminar nicht. Und da dieser Unterricht nun einmal auf dem Stundenplane steht und erteilt werden muss, so sucht man sich damit abzufinden, so gut es geht. Manche Lehrer machen daraus einen Sprachformenunterricht, und sie meinen, die Sprachbildung des Schülers zu fördern, wo sie gerade das Gegenteil erreichen.

Bei dem hohen Ziele, was dem freien Anschauungsunterrichte gesteckt ist, ist es erstes Erfordern, die Schüler für Alles, was in dem Unterricht vorgenommen wird, anzuregen. Durch ihre Sinne müssen sie in die Aussenwelt eindringen; das, was sie wahrnehmen, müssen sie sprachlich zum Ausdruck zu bringen angeleitet werden. Der Schüler muss fortwährend in Thätigkeit sein, sei es dass er sehe, höre, fühle, schmecke, rieche, sei es dass er Handgriffe ausführe oder spreche; denn

»nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu«. Durch die Sinne wird der Geist mit der Aussenwelt bekannt, durch die Sprache legt er davon Zeugnis ab. Der Lehrer hat dafür zu sorgen, dass der Unterrichtsgang ein geordneter sei, dass nicht planlose Betrachtung platzgreife, dass lautliche und sprachliche Unrichtigkeiten verbessert und das Gewonnene verwertet werde. Vor allem vermeide der Lehrer im Anfange dieses Unterrichts allzuhäufiges Fragen. Er beschränke sich darauf, auf die sonst zu erfragenden Gegenstände und Vorgänge hinzuweisen. Mit der Frage wird dem Schüler die Antwort schon zum grössten Teil in den Mund gelegt; es bedarf nur einer Ergänzung. Solche Schüler nun, die, wie in utraquistischen Schulen, die deutsche Sprache nur mangelhaft anwenden, werden nur zu sehr auf den Wortlaut der gestellten Frage achten; merken sie doch bald, dass nur an Stelle des Fragewortes die Ergänzung zu treten hat. So werden die Schüler nicht zu sprachlicher Selbständigkeit im Gebrauch des Deutschen gebracht. Wird aber seitens des Lehrers nur auf die zu machende Wahrnehmung hingewiesen, so muss der Schüler sich bemühen, wenn er das Wahrgenommene sprachlich zum Ausdruck bringen will, selbst die ganze Antwort zu bilden. Somit wollen wir die katechetische Lehrweise zu gunsten der heuristischen beschränkt wissen, ersterer nur bei Wiederholungen oder später, wenn der Sprachformenunterricht mehr massgebend wird, freien Spielraum lassend. Nun ist es selbstverständlich, dass die Antworten der Schüler immer nur mit Rücksicht auf ihren derzeitigen sprachlichen Standpunkt ausfallen können. Bedarf es aber einmal einer bisher noch nicht zur Übung gekommenen Sprachform, dann gebe sie der Lehrer, Sorge aber auch dafür, dass sie geübt werde. Gerade bei dem Bestreben des Lehrers, eine natürliche Sprache seinen Schülern zu geben, wird er dann und wann ihnen mit einer Sprachform beispringen müssen, die dem strengen Grammatiker vielleicht als zu früh zur Anwendung kommend erscheinen wird. Da bewahre sich der Lehrer vor allzu grosser Peinlichkeit bezüglich des Fortschritts vom Leichten

zum Schweren. Sein ganzes Trachten sei zuerst darauf gerichtet, der anzubildenden Sprache die Natürlichkeit zu wahren und alles das fernzuhalten, was der erlernten Sprache den Beigeschmack einer »Schulsprache« geben würde, die man »draussen« nicht verstünde. Aus den letzten Ausführungen ergibt sich, dass der Einfluss der Grammatik auf den Gang des freien Anschauungsunterrichts, wenn er überhaupt als zulässig erachtet wird, doch ein sehr geringer ist, dass vielmehr das sprachlich-praktische Bedürfnis vor allem als entscheidend anzusehen ist. — War und ist es heute noch üblich, im Anschauungsunterrichte nur Bilder zu gebrauchen — vorkommende Ausnahmen sind eine Bestätigung der Regel —, so möchten wir mit diesem Herkommen vollständig gebrochen wissen. Hier sei die Natur Lehrmeisterin; nur am Gegenstande selbst können alle Sinne zur Bethätigung gelangen. Deshalb wollen wir die Besprechungen an die Dinge selbst, sofern es nur irgend möglich ist, angeschlossen wissen. Da, wo ein Gegenstand nicht in die Schulstube zur Besprechung zu bringen ist, gehe man hinaus und suche ihn auf, sonst nehme man lieber von seiner Besprechung Abstand. Nur im äussersten Notfalle bediene man sich eines guten Modelles. Bei Wiederholungen, wo die Begriffsbildung sich bereits vollzogen hat, steht der Benutzung von Modellen, ja auch von Bildern, dann nichts im Wege, wenn die öftere Heranziehung des Gegenstandes selbst mit Schwierigkeiten verknüpft ist. Es ist mir erfreulich, mich hinsichtlich dieses Punktes mit Nitschke eins zu wissen. In seiner mehrfach erwähnten Arbeit sagt er hierzu: »Das Original ist das Erste und muss in allen Fällen seine Anschauung ermöglicht und von derselben ausgegangen werden. Im weiteren Unterricht werden an seine Stelle und ohne Schaden häufig Nachbildungen, Modelle und Bilder, treten können, um die Urvorstellung zu reproduzieren«. — Wir kommen zur Beantwortung der Frage nach der Auswahl des Stoffes. Wenn auch der Sprachzweck beim freien Anschauungsunterrichte immer als der oberste Zweck anzusehen ist, so ist es

doch nicht von der Hand zu weisen, wenn er auch anderweitig dienstbar gemacht werden kann. Es werden Naturgegenstände zur Besprechung herangezogen, die wir aus der Umgebung des Kindes auswählen. Ein verständiger Lehrer wird aber bei der Auswahl nicht planlos verfahren; er wird vielmehr vom Nahen zum Entfernten fortschreiten, wird die Anschauungsobjekte den räumlichen Kreisen entleihen. So wird in der Betrachtung der Gegenstände dem Kinde nach und nach die Kenntnis der dasselbe umgebenden Welt vermittelt. Man meine nicht, dass das, was das Kind täglich vor Augen hat, für dieses interesse-los wäre. Die eingehende Betrachtung, das Hantieren mit den Dingen lässt ihm manches erkennen, was ihm bislang trotz des täglichen Anblicks noch fremd war. Doch der Umstand, dass gewisse Dinge nicht das ganze Jahr hindurch zu haben sind, dass ihr Sein von den Jahreszeiten abhängig ist, legt dem gewissenhaften Lehrer die Pflicht auf, die Stoffanordnung nicht nur mit Beziehung auf die räumlichen Kreise, sondern auch mit Rücksicht auf die Jahreszeiten vorzunehmen. Im Frühlinge beobachtet das Kind die erwachende Natur; es erfreut sich an den ersten Blumen, sieht und hört die aus dem Süden zurückgekehrten Vögel, sieht Wald und Flur sich schmücken und betrachtet den die Frühjahrsarbeit verrichtenden Gärtner und Landmann. Im Sommer blickt es mit Aufmerksamkeit auf die wogenden, im Erntesegen stehenden Getreidefelder, auf die Arbeiter in der Ernte; es fühlt die Nähe Gottes im Gewitter und beugt sich in Demut vor des Schöpfers Grösse beim Donnergroll. Im Herbst nimmt es freudigen Anteil beim Einschaffen der Früchte, labt sich an denselben, sieht aber auch nicht ohne eine gewisse Wehmut das Absterben der Natur. Der Winter zeigt dem Kinde die ruhende Erde im Totenkleide; er bietet ihm Vergnügen draussen auf der Schnee- und Eisfläche und stellt ihm den geschmückten Tannenbaum auf den Tisch. So bietet sich dem Lehrer im Laufe des Jahres genug des Stoffes für Besprechungen. Und seine Schüler danken es ihm, wenn er mit ihnen hinaus aus der dumpfen Stube eilt, um

ihnen Gottes Natur zu zeigen. Eine Stunde Unterricht draussen unter Benutzung der unmittelbaren Anschauung nützt mehr als zehn Stunden Unterricht in der Schulstube, wo der Lehrer meistens nur die Natur im Bilde zeigen kann. — Es dürfte sich von selbst verstehen und wird auch nur der Vollständigkeit halber erwähnt, dass von der Besprechung des Einzelgegenstandes zu der von Gruppen fortzuschreiten ist. Es gebietet dies schon die didaktische Regel: Vom Leichten zum Schweren! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Eine Zusammenfassung des bisher über den freien Anschauungsunterricht Ausgeführten ergibt folgendes:

1. Der freie Anschauungsunterricht ist ein selbständiges, auf die übrigen Unterrichtszweige anfangs bestimmend wirkendes Unterrichtsfach.

2. Man schliesse die Besprechung in der Regel an den Gegenstand selbst an. Modelle verwende man bei Wiederholungen, wenn der Gegenstand selbst nicht zur Stelle ist, ziehe sie aber immer noch dem Bilde, als der einseitigen Darstellung der Dinge, vor.

3. Um sprachliche Selbständigkeit der Schüler zu erzielen, vermeide der Lehrer, wo es angängig ist, besonders zu Anfang des Unterrichts, die Fragen, die er durch Hinweisen auf den Gegenstand, auf die ausgeführte Thätigkeit, den bestehenden Zustand u. s. w. ersetzen kann.

4. Durch den freien Anschauungsunterricht werde den Schülern eine natürliche, einfache Umgangssprache angeeignet.

5. Die im freien Anschauungsunterrichte zur Verwendung kommenden neuen Sprachformen müssen behufs ferneren Gebrauchs sicher geübt werden.

6. Die Auswahl des Stoffes erfolgt mit Rücksicht auf die räumlichen Kreise und auf die Jahreszeiten.

7. Man schreite von der Besprechung des Einzelgegenstandes zu der von Gruppen fort.

Lehrproben zum freien Anschauungsunterrichte.

Vorbemerkungen: In den folgenden Lehrproben gedenke ich zu zeigen, wie mit Erfolg der freie Anschauungsunterricht zu erteilen ist. Es wird leicht ein Fortschreiten vom Leichten zum Schweren zu erkennen sein; jedoch sollen diese Lehrproben in ihrer Gesamtheit durchaus nicht einen vollständigen Unterrichtsgang darstellen. Am Schlusse eines jeden Themas geben wir unter »Sprachformen« diejenigen an, von denen wir bei Abfassung der betreffenden Lehrprobe voraussetzten, dass sie die Schüler bereits anwenden lernten, sowie die, welche dabei zum ersten Male zur Anwendung kamen.

1. Lehrprobe: Benennung von Gegenständen.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf den Stuhl und spricht: Der Stuhl. Die Schüler sprechen einzeln und im Chor nach: Der Stuhl. Lehrer: Das ist der Stuhl. Die Schüler wiederholen. Lehrer, auf den Schrank zeigend: Der Schrank. Die Schüler wiederholen das Gehörte. Lehrer: Das ist der Schrank. Die Schüler sprechen das nach. Der Lehrer zeigt auf den Stuhl. Schüler: Das ist der Stuhl. Der Lehrer zeigt auf den Schrank. Schüler: Das ist der Schrank. Ein Schüler zeigt auf den Schrank, auf den Stuhl; ein anderer antwortet. Ebenso wird verfahren, indem der Lehrer auf den Tisch, den Hut, den Stock, den Halter u. s. w. zeigt. Darnach kommen Gegenstände mit dem Artikel »die« (die Tafel, die Uhr, die Bank, die Wand, die Hand) und »das« (das Heft, das Buch, das Messer, das Ohr, das Auge) an die Reihe. Natürlich wird nun so lange geübt, bis die Schüler nicht mehr in der Anwendung des richtigen

Artikels fehlen. Um sich davon zu überzeugen, zeige der Lehrer abwechselnd auf die Gegenstände mit verschiedenem Artikel und veranlasse die Schüler zu antworten. Darf der Lehrer Sicherheit voraussetzen, so stelle er die Frage: Was ist das? Worauf die Schüler antworten: Das ist — —. Die Frage wird von den Schülern nachgesprochen, letztere selbst fragen ihre Mitschüler und auch den Lehrer. Dieselben Übungen sind an Dingen ausserhalb der Schulstube weiter vorzunehmen.

Sprachformen: Was ist das?

2. Lehrprobe: Benennung von Thätigkeiten.

Vorbereitung: Auf dem Lehrtische liegen, allen Schülern sichtbar, Gegenstände, die die Schüler bereits zu benennen wissen.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf ein Buch. Schüler: Das ist das Buch. Der Lehrer lässt das Buch vom Tische fallen. Indem er auf die fallende Bewegung des Buches aufmerksam macht, spricht er: fällt. Die Schüler wiederholen das Wort. Der Lehrer zeigt das Buch, die Schüler sprechen: Das Buch —, jetzt lässt er das Buch von neuem fallen, worauf die Schüler zufügen: fällt. Nun wird der Satz gesprochen: Das Buch fällt. Ähnliche Sätze, und zwar auf gleiche Weise, werden vom fallenden Messer, vom fallenden Stifte, von der fallenden Tafel u. s. w. gebildet. — Auf das auf dem Tische liegende Buch zeigend, spricht der Lehrer: liegt. Die Schüler vervollständigen den Satz zu: Das Buch liegt. Sie sprechen ferner: Die Tafel liegt, das Heft liegt, das Messer liegt. Einem Schüler wird bedeutet, aus dem Schrank ein Buch zu holen. Nachdem zuvor der Name des holenden Schülers festgestellt ist, spricht der Lehrer vor: N. holt — indem er jetzt auf das geholte Buch zeigt, vollenden die Schüler: — das Buch. So entsteht der Satz: N. holt das Buch. Andere Gegenstände werden geholt, wobei die Schüler das Geschehene sprachlich ausdrücken. Ein Schüler wird veranlasst, das Buch aufzumachen. Der Lehrer spricht vor: macht auf. Indem der Lehrer auf den betreffenden Knaben deutet,

sprechen die Schüler den Namen desselben, fügen daran die Bezeichnung der angeführten Thätigkeit und benennen endlich den Gegenstand, an welchem die Thätigkeit ausgeführt wird. So finden sie selbst den Satz: N. macht auf das Buch. Der Lehrer stellt den Satz richtig, indem er vorsagt: N. macht das Buch auf. Ebenso entsteht der Satz: N. macht das Buch zu, und auf gleiche Weise mögen noch folgende Sätze gebildet werden: N. giebt das Buch, N. nimmt das Buch, N. trägt das Buch fort. Für den Namen des Schülers mag auch zur Abwechslung »der Knabe«, »das Mädchen« gesagt werden.

Ein Schüler wird zu gehen veranlasst. Der Lehrer spricht zu ihm: Du gehst. Dasselbe thun mehrere Schüler. Der gehende Schüler soll von sich selbst aussagen. Da er es nicht weiss, sagt ihm der Lehrer vor: Ich gehe. Es erfolgt die Wiederholung davon seitens des Schülers. Andere Schüler gehen ebenfalls. Es wird zu jedem gesprochen: Du gehst, wie auch jeder von sich aussagen muss: Ich gehe. Es werden nun andere Thätigkeiten ausgeführt: laufen, aufstehen, kommen, holen, tragen, schreiben u. s. w. Wie unter »gehen« angegeben, wird auch an den letzteren Verben die erste und zweite Person der Einzahl des Präsens gebildet. Der Lehrer darf nun auch die Fragen: Was thut — — ? Was thust du? stellen.

Sprachformen: Benennung von Gegenständen und Thätigkeiten.

3. Lehrprobe: Benennung von Eigenschaften.

Vorbereitung: Der Lehrer beschafft Gegenstände von roter, blauer, grüner u. s. w. Farbe, Gegenstände, welche hart, weich, dick, dünn, lang, kurz u. s. w. sind.

Ausführung: Der Lehrer rufe einen grossen und einen kleinen Schüler hervor, deren Grössenunterschied jedoch merklich ist, stelle dieselben nebeneinander, zeige mit der Hand auf den Unterschied in der Grösse und spreche vor: N. ist gross, X. ist klein. Die Schüler sagen dasselbe von diesen, dann von zwei anderen Schülern aus. Der Lehrer zeigt zwei in der Grösse

verschiedene Tafeln. Ein Schüler sagt (auf die eine Tafel zeigend): Die Tafel ist gross, (auf die andere zeigend): Die Tafel ist klein. Diese Übung ist an anderen Gegenständen, deren Grössenunterschied aber, wie schon bemerkt, augenfällig sein muss, fortzusetzen. — Wieder stellt der Lehrer einen grossen und einen kleinen Schüler zusammen. Der Lehrer zum Schüler Du bist gross. Der grosse Schüler zu dem kleinen: Du bist klein. Dasselbe an anderen Schülern. Der Lehrer stellt sich an die Stelle des grossen Schülers und spricht von sich: Ich bin gross. Dementsprechend muss der kleine Schüler von sich aussagen: Ich bin klein. Die Schüler sagen dasselbe von sich aus. Solche Übungen werden nun mit anderen Eigenschaftsbezeichnungen vorgenommen, z. B. fleissig, faul, klug, dumm, krank, gesund, fröhlich, traurig u. s. w. Wiederholungsfragen des Lehrers: Wie bist Du? Wer ist —?

Zwei Schülern wird bedeutet, ihre Tafeln zu zeigen. Der eine Schüler spricht, nachdem der Lehrer das Grössenverhältnis derselben vor Augen geführt hat: Die Tafel ist gross. Der andere Schüler: Die Tafel ist klein. Lehrer, auf den betreffenden Schüler zeigend: Deine Tafel ist gross; auf den andern Schüler zeigend: Deine Tafel ist klein. Dasselbe wird von den Schülern wechselnd ausgeführt. Der Lehrer lässt einen Schüler von seiner Tafel aussagen (ihm zuerst vorsprechend): Meine Tafel ist —. Zu weiterer Vergleichung werden Hut, Jacke, Hose, Haar, Auge u. s. w. herangezogen. Wiederholungsfragen: Wie ist dein —? Wie ist deine —?

Sprachformen: Benennung von Dingen, Eigenschaften; mein, dein.

4. Lehrprobe: Die Tafel. I.

Ausführung: Der Lehrer zeigt eine Schiefertafel. Schüler: Das ist die Tafel. Der Lehrer legt die Tafel auf den Tisch. Schüler: Die Tafel liegt. Der Lehrer legt die Tafel unter den Tisch und spricht: unten. Schüler: Die Tafel liegt unten. Der Lehrer legt die Tafel auf den Tisch und spricht: oben. Schüler:

Die Tafel liegt oben. Ein Schüler führt diese eben bezeichneten Handgriffe aus, ein anderer giebt die sprachliche Bezeichnung. Der Lehrer lässt die Tafel fallen. Schüler: Die Tafel fällt. Ein Schüler wird veranlasst, auf die Tafel zu schreiben. Er spricht von sich: Ich schreibe. Ein anderer Schüler zu diesem: Du schreibst. Ein anderer Schüler von diesem: N. schreibt. Der Lehrer spricht: Du schreibst gut. Schüler (von sich): Ich schreibe gut. Ein anderer Schüler: N. schreibt gut, Du schreibst gut. Der Lehrer: Wer schreibt schlecht? Beantwortung seitens der Schüler. Der Lehrer lässt das Geschriebene abwischen. Schüler: N. wischt die Tafel ab, oder: Du wischest die Tafel ab. Der Lehrer zeigt die leere Tafel und spricht: leer. Schüler: Die Tafel ist leer. Der Lehrer zeigt auf die beschriebene Wandtafel und spricht: voll. Schüler: Die Tafel ist voll. Er zeigt auf ein leeres und ein ausgeschriebenes Heft. Schüler: Das Heft ist leer (voll). Der Lehrer setzt sich neben einen Schüler, legt die Tafel unter das Pult und spricht: Ich lege die Tafel hinunter. Dasselbe geschieht von einem Schüler. Ein anderer Schüler zu diesem: Du legst die Tafel hinunter. Lehrer (die Tafel heraufnehmend): Ich nehme die Tafel herauf; ebenso ein Schüler. Ein anderer Schüler: Du nimmst, N. nimmt die Tafel herauf. Der Lehrer weist auf die zerbrochene Tafel eines Schülers hin und spricht: zerbrochen. Der Besitzer der Tafel: Meine Tafel ist zerbrochen. Ein Schüler: Deine Tafel ist zerbrochen. Der Lehrer zeigt eine ganze Tafel und spricht vor: ganz. Schüler: Meine, deine Tafel ist ganz. Der Lehrer hält gegen die schwarze Tafel ein Blatt weisses Papier. Schüler: Die Tafel ist schwarz. Das Papier ist weiss. Der Lehrer lasse verschiedene Dinge, wie: Buch, Schieferstift, Mütze u.s.w. auf, unter das Pult legen und stelle folgende Übungsfragen: Was liegt oben? unten? Folgende Befehle werden ausgeführt: Nimm das Buch herauf! Lege das Buch hinunter! Lege den Stift hinunter! Nimm den Stift herauf!

Sprachformen: Die bisher geübten.

5. Lehrprobe: Das Buch.

Ausführung: Der Lehrer zeigt ein Buch. Schüler: Das ist das Buch. Lehrer: Nimm das Buch! Schüler: Ich nehme das Buch. Ein anderer Schüler: Du nimmst, N. nimmt das Buch. Der Lehrer giebt das Buch einem Schüler: Ich gebe das Buch. Schüler, das Buch weitergebend: Ich gebe das Buch. Lehrer: Wer giebt das Buch? Schüler: N. giebt das Buch. Schüler zu einem andern: Du gibst das Buch. Lehrer, auf sein Buch zeigend: Ist das dein Buch? Schüler: Nein! Lehrer (vorsprechend): Das ist mein Buch. Ein Schüler zu dem andern: Das ist dein Buch. Der Lehrer legt das Buch auf den Tisch. Schüler: Das Buch liegt oben. Ein Schüler legt das Buch unter den Tisch: Das Buch liegt unten; Ich lege das Buch hinunter. Der Lehrer lässt das Buch heraufnehmen. Schüler: Ich nehme, du nimmst, N. nimmt das Buch herauf. Der Lehrer lässt das Buch fallen. Schüler: Das Buch fällt —. Der Lehrer bezeichnet mit der Hand die Richtung des fallenden Buches und sagt: herunter. Der Schüler spricht vollständig: Das Buch fällt herunter. Der Lehrer lässt das Buch aufheben. Schüler: Ich hebe, du hebst, N. hebt das Buch auf. Lehrer macht das Buch auf (zu): Ich mache das Buch auf (zu). Schüler: Herr N. macht das Buch auf (zu). Ein Schüler (von sich): Ich mache — (zu einem andern): Du machst — (von einem andern): N. macht das Buch auf (zu). Der Lehrer zeigt ein neues und ein altes Buch. Schüler: Das Buch ist neu (alt). Der Lehrer zeigt ein Blatt und giebt die Bezeichnung: Das Blatt. Nachdem der Lehrer ein zerrissenes Blatt gezeigt hat, bildet der Schüler den Satz: Das Blatt ist zerrissen. Der Lehrer zeigt auf den Einband und giebt ebenfalls dafür die Bezeichnung. Er lässt ein Blatt und den Einband anfassen; die Schüler werden finden: das Blatt ist dünn; der Einband ist dick. Lehrer: Trage das Buch fort! Schüler: N. trägt das Buch fort.

Sprachformen: Die bisher geübten. Der 4. Fall.

6. Lehrprobe: Der Tisch.

Vorbereitung: Befindet sich in der Schulstube kein Tisch, so ist ein solcher für diese Lektion zu beschaffen.

Ausführung: Der Lehrer zeigt aus einiger Entfernung auf den Tisch. Schüler: Das ist ein Tisch. Lehrer: Sprich: Da ist ein Tisch. Der Lehrer stellt einen Schüler an den Tisch heran, zeigt, dass derselbe am Tische steht und spricht vor: an dem Tische. Schüler: N. steht an dem Tische; Du stehst an dem Tische. Schüler (von sich): Ich stehe an dem Tische. Der Lehrer lässt einen Schüler auf den Tisch treten und spricht: auf dem Tische. Schüler: Ich stehe auf dem Tische. Ein anderer Schüler: N. steht auf dem Tische; Du stehst auf dem Tische. Der Lehrer legt verschiedene Gegenstände auf den Tisch, wie: ein Buch, eine Tafel, einen Stift, ein Messer, Kreide u. s. w. und lässt dies in der angegebenen Weise sprachlich zum Ausdruck bringen. Ebenso wie »an, auf dem Tische« eignen sich auch die Schüler »unter dem Tische« an. Der Lehrer bringt den Tisch in eine fallende Stellung. Schüler: Der Tisch fällt. Der Lehrer bringt den Tisch in seine ursprüngliche Lage. Schüler: Der Tisch steht. Lehrer: Trage den Tisch fort: Ein Schüler wird vergebens den Versuch machen, den Tisch fortzutragen, da er ihm zu schwer ist. Sofern die Schüler das Wort »schwer« noch nicht haben, giebt es ihnen hierbei der Lehrer. Schüler: Der Tisch ist schwer. Lehrer: Trage das Buch fort! Nachdem der Befehl ausgeführt ist, fragt der Lehrer: Ist das Buch schwer? Schüler: Nein! Lehrer: Das Buch ist leicht. Die Schüler sprechen das nach. Angabe von schweren und leichten Gegenständen. Der Lehrer lässt die polierte, glatte Tischplatte anfühlen, im Gegensatz dazu den rauhen Fussboden oder die Wand. Es wird entwickelt: Der Tisch ist glatt; der Fussboden ist rau. Der Lehrer zeigt den Schub und giebt die Bezeichnung: der Tischschub. Ein Schüler wird veranlasst, den Tischschub herauszuziehen. Der Lehrer bezeichnet die Thätigkeit: zieht — heraus. Schüler: N. zieht den Tischschub heraus. Lehrer: Schiebe den Tisch-

schub hinein! Schüler: Ich schiebe den Tischo Schub hinein.
 Lehrer: Zähle die Beine! Schüler: Der Tisch hat 4 Beine. Der
 Lehrer zeigt auf den Stuhl. Schüler: Der Stuhl hat 4 Beine.
 Der Lehrer umfährt mit der Hand die Tischplatte und giebt
 das Wort. Schüler (zeigend): Da ist die Tischplatte. Lehrer:
 Wer macht den Tisch? Schüler: Mein Vater macht den Tisch.
 Lehrer: Sprich: Der Tischler macht den Tisch. Die Schüler
 wiederholen.

Wiederholung: Wo steht N.? Wo liegt das Buch?
 Wo steht der Tisch? Was ist rau, glatt, leicht, schwer? Was
 macht der Tischler?

Sprachformen: Die bisher geübten. Wo? an, auf,
 unter dem.

7. Lehrprobe: Der Stuhl.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf den Stuhl. Schüler:
 Da ist der Stuhl. Der Lehrer legt ein Buch, eine Tafel, einen
 Stock u. s. w. auf den Stuhl. Schüler: Das Buch (die Tafel,
 der Stock) liegt auf dem Stuhl. Der Lehrer setzt einen Schüler
 darauf. Schüler: N. sitzt auf dem Stuhle. Der Knabe steht
 vom Stuhle auf. Lehrer: N. steht auf. Die Schüler sprechen
 das nach, sodann bilden sie: Du stehst auf. Der betreffende
 Schüler spricht von sich selbst: Ich stehe auf. Der Lehrer
 setzt sich auf den Stuhl. Schüler: Herr N. sitzt auf dem Stuhle.
 Lehrer: Sprich zu mir: Sie sitzen auf dem Stuhle. Die Schüler
 sprechen das nach. Der Lehrer steht auf. Schüler: Sie stehen
 auf. Der Lehrer stellt sich auf den Stuhl. Schüler: Sie stehen
 auf dem Stuhle. Der Lehrer lässt einen Knaben langsam auf
 den Stuhl steigen. Er macht auf die Bewegung aufmerksam
 und spricht vor: steigt hinauf. Schüler: N. steigt hinauf. Du
 steigst hinauf. Ich steige hinauf. Dieselbe Übung beim Herab-
 steigen. Der Lehrer stellt den Stuhl an den Tisch. Schüler:
 Der Stuhl steht an dem Tische. Der Lehrer stellt den Stuhl
 unter den Tisch. Schüler: Der Stuhl steht unter dem Tische.
 Der Stuhl wird an die Thür, an die Wand gestellt. Schüler:

Der Stuhl steht an der Thür, an der Wand. Hier hat der Lehrer auf den Unterschied von »an dem« und »an der« aufmerksam zu machen. Der Lehrer fragt: Wo steht der Stuhl? Der Stuhl wird auf Bedeuten des Lehrers von einem Schüler geholt. Schüler: N. holt den Stuhl. Hierauf lässt er den Stuhl vom Schüler wiederbringen. Während dies geschieht, zeigt der Lehrer auf den betreffenden Schüler und spricht vor: bringt. Schüler: N. bringt den Stuhl. Du bringst den Stuhl. Ich bringe den Stuhl. Der Lehrer bringt den Stuhl zu einem Schüler; letzterer: Sie bringen den Stuhl. Lehrer: Bringe die Kreide, das Buch, die Tafel, den Stock u. dergl.! Der Lehrer zeigt die Lehne und giebt die Bezeichnung. Darauf stellt er den Stuhl mit der Lehne an den Tisch und zeigt darauf. Schüler: Die Lehne ist an dem Tische. Der Lehrer zeigt, dass die Lehne gebogen ist und spricht vor: gebogen. Schüler: Die Lehne ist gebogen. Auch von den Beinen wird dies ausgesagt. Der Lehrer lässt die Stuhlbeine zählen. Schüler: Der Stuhl hat 4 Beine. Lehrer: Wieviel Beine hat der Tisch? Der Lehrer zeigt durch Umfahren mit der Hand den Sitz und giebt die Bezeichnung. Schüler: Das ist der Sitz. Lehrer: Wer macht den Stuhl? Schüler: Der Tischler macht den Stuhl.

Wiederholungsfragen: Was? Wer? hat 4 Beine? Was hat der Stuhl? der Tisch? Befehle: hole, bringe, trage fort den Stuhl! Zeige die Lehne, die Beine, den Sitz. Steige hinauf, springe herab! u. s. w.

Sprachformen: Die früher geübten. Anredeform: Sie — hinauf, herab.

8. Lehrprobe: Der Schrank.

Ausführung: Der Lehrer weist auf den Schrank. Schüler: Da steht der Schrank. Der Lehrer zeigt, dass der Schrank an der Wand steht. Schüler: Der Schrank steht an der Wand. Der Lehrer stellt den Stuhl an den Schrank. Schüler: Der

Stuhl steht an dem Schrank. Der Stuhl wird an die Seite des Schrankes gestellt. Der Lehrer macht auf die Stellung der beiden Geräte zu einander aufmerksam und spricht: neben. Schüler: Der Stuhl steht neben dem Schrank. Der Lehrer schliesst den Schrank auf, wobei er selbst dies sprachlich ausdrückt. Schüler: Sie schliessen den Schrank auf. Lehrer: Schliesse den Schrank zu! Schüler: Ich schliesse den Schrank zu; N. schliesst den Schrank zu. Der Lehrer lässt den Schrank aufmachen. Schüler: Du machst, N. macht den Schrank auf. Der Lehrer zeigt auf ein in dem Schrank liegendes Buch und spricht: in dem Schrank. Schüler: Das Buch liegt in dem Schrank. Auf andere in dem Schrank sich befindende Dinge wird gezeigt, worauf die Schüler antworten. Lehrer: Hole die Kreide aus dem Schrank! Schüler: Ich hole, du holst die Kreide aus dem Schrank. Der Lehrer legt ein Heft auf (unter) den Schrank. Schüler: Das Heft liegt auf (unter) dem Schrank. Alle Gegenstände werden aus dem Schrank herausgenommen. Der Lehrer zeigt das Innere des Schrankes. Schüler: Der Schrank ist leer. Die Dinge werden wieder eingeräumt. Schüler: Der Schrank ist voll. Der Lehrer zeigt die Thür und spricht: Die Schrankthür. Lehrer: Mache die Schrankthür auf (zu)! Schüler: N. macht die Schrankthür auf (zu)! Der Lehrer zeigt das Schloss. Schüler: An der Schrankthür ist das Schloss. Der Schlüssel wird gezeigt und benannt. Der Lehrer schliesst mit dem Schlüssel auf (zu) und spricht vor: schliesse auf (zu). Schüler: Sie schliessen auf (zu). Lehrer spricht vor: Der Schlosser macht das Schloss, den Schlüssel. Die Schüler wiederholen. Lehrer: Wer macht den Schrank? Schüler: Der Tischler macht den Schrank. Der Lehrer weist die Schüler an, die Beine des Schrankes mit denen des Tisches zu vergleichen. Schüler (auf das Schrankbein zeigend): Das Bein ist kurz; (auf das Tischbein zeigend): Das Bein ist lang.

Sprachformen: Die bisher geübten. In dem (der), neben dem (der), aus dem (der).

9. Lehrprobe: Die Thür (Stubenthür).

Ausführung: Der Lehrer weist nach der Stubenthür. Schüler: Das ist die Thür. Lehrer: Zeige noch eine Thür! Schüler (auf die Schrankthür zeigend): Da ist die Schrankthür. Lehrer (von der Stubenthür): Da ist die Stubenthür. Wiederholung seitens der Schüler. Der Lehrer macht die Stubenthür auf. Schüler: Sie machen die Stubenthür auf. Der Lehrer schickt einen Schüler, um die Thür aufmachen zu lassen. Schüler: Ich mache, N. macht die Stubenthür auf. Lehrer: Mache die Stubenthür zu! Ein Schüler zu dem den Befehl Ausführenden: Du machst die Stubenthür auf. Die Thür wird verschlossen. Lehrer: Mache die Thür auf! Nachdem sich ein Schüler vergeblich bemüht hat zu öffnen, spricht der Lehrer: Die Thür ist verschlossen. Die Schüler wiederholen. Der Lehrer lässt von einem Schüler aufschliessen. Schüler: Ich schliesse die Stubenthür auf. Der Lehrer lässt auch die Schrankthür aufschliessen. Schüler: N. schliesst die Schrankthür auf. Der Lehrer zeigt auf das Schloss. Schüler: An der Thür ist das Schloss. Der Lehrer schlägt mit einem Messer zuerst auf das eiserne Schloss, sodann zum Unterschied an die hölzerne Thür. Auf das Schloss zeigend spricht er: Das Schloss ist aus Eisen. Wiederholung der Schüler. Ein Nagel, ein Messer wird gezeigt. Schüler: Der Nagel, das Messer ist aus Eisen. Ebenso entsteht: Die Stubenthür, der Tisch, der Stuhl ist aus Holz. Ein Schüler wird an die Thür gestellt. Schüler: N. steht, du stehst, ich stehe an der Thür. Ein Schüler wird vor die Thür gestellt. Schüler: N. steht vor der Thür. Ein Stuhl wird neben die Thür gestellt. Schüler: Der Stuhl steht neben der Thür. Lehrer: Sprich zuerst: neben der Thür! Schüler: Neben der Thür steht der Stuhl. Die Kinder werden auf die Schlüssel aufmerksam gemacht, die im Stubenthür- und Schrankthürschloss stecken, und lernen: Der Stuben-, der Schrankschlüssel. Beide Schlüssel werden nebeneinander gehalten. Schüler: Der Stubenschlüssel ist gross; der Schrankschlüssel ist klein.

Wiederholungsfragen: Woraus ist — —? Was ist aus —?

Sprachformen: Neben den bisher geübten: vor dem (der), woraus?

10. Lehrprobe: Das Fenster.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf ein Fenster. Schüler: Da ist das Fenster. Der Lehrer lässt die Fenster des Schulzimmers zählen. Lehrer: Wieviel? Schüler: — Fenster. Lehrer: Das sind — Fenster. Die Schüler wiederholen. Der Lehrer zeigt auf ein Fenster und fragt: Wieviel? Schüler: Eins. Es wird geübt: Das ist ein Fenster. Ebenso: Das ist ein Stuhl, ein Tisch, ein Buch, ein Heft u. s. w. Der Lehrer zeigt eine Tafel. Schüler: Das ist die Tafel. Lehrer: Wieviel? Schüler: Eins. Der Lehrer übt ein: Das ist eine Tafel. Ebenso: eine Thür, eine Mütze, eine Hand, eine Frau u. s. w. Die Schüler kann man darauf aufmerksam machen, dass für »der« »das« — »ein«, für »die« — »eine« steht. Der Lehrer stellt einen Schüler an das Fenster. Schüler: N. steht, ich stehe, du stehst an dem Fenster. Der Lehrer zeigt auf die Fliege an dem Fenster. Schüler: Eine Fliege läuft an dem Fenster. Ebenso: Eine Blume steht an dem Fenster. Der Lehrer zeigt das Fensterbrett und giebt die Benennung. Schüler: Das ist das (ein) Fensterbrett. Die Schüler werden auf die Blume am Fenster aufmerksam gemacht. Schüler: Die (eine) Blume steht auf dem Fensterbrett. Von der Blume ist Wasser auf das Fensterbrett gelaufen. Lehrer: nass. Schüler: Das Fensterbrett ist nass. Der Lehrer lässt den Schwamm holen. Schüler: N. holt den Schwamm. Lehrer: Wisch ab! Schüler: Ich wische das Fensterbrett ab. Lehrer: trocken. Schüler: Das Fensterbrett ist trocken. Der Lehrer zeigt die Fensterwirbel. Die Schüler lernen folgende Benennungen: Fensterwirbel, aufwirbeln, zuwirbeln; ausserdem zeigt ihnen der Lehrer den »Fensterflügel« und giebt die Bezeichnung dafür. Beim Aufwirbeln spricht der Lehrer: aufwirbeln. Lehrer: Wirbele das Fenster auf (zu)! Schüler: N. wirbelt das Fenster

auf (zu). Ein Fensterflügel wird aufgemacht. Schüler: Sie machen einen Fensterflügel auf. Ebenso wird das Öffnen zweier Fensterflügel bezeichnet. Ein Schüler macht das Fenster zu. Schüler: Du machst das Fenster zu. Der Lehrer zeigt eine Scheibe, wofür er die Bezeichnung giebt. Die Scheiben werden gezählt. Lehrer: Das sind — Scheiben. Die Schüler wiederholen. Der Lehrer lässt an einem Fensterflügel die Scheiben zählen und die Anzahl angeben. Lehrer (klopft an die Scheibe und zeigt ausserdem ein Stück Glas): Das ist Glas. Woraus ist die Scheibe? Schüler: Die Scheibe ist aus Glas.

Wiederholungsfragen: Was ist aus Glas, Eisen, Holz? Wir nehmen an, dass die Schüler im Schreiben soweit sind, dass sie Aufgaben schriftlich lösen können. Der Lehrer schreibe Wörter mit dem bestimmten Artikel auf die Tafel und lasse von den Schülern den unbestimmten Artikel finden. Sodann kehre er das Verfahren um.

Sprachformen: Die bisher geübten. Der unbestimmte Artikel.

11. Lehrprobe: Der Schuh.

Ausführung: Der Lehrer ruft einen Schüler vor, welcher Schuhe trägt. Er weist auf dieselben hin. Schüler: N. hat 2 Schuhe. Ich habe, du hast 2 Schuhe. Lehrer: Woraus ist der Schuh? Schüler: Der Schuh ist aus Leder. Lehrer: Wer macht Schuhe? Schüler: Der Schuhmacher macht Schuhe. Lehrer: Was macht dein Vater? Schüler: Mein Vater macht Schuhe. Lehrer: Was ist dein Vater? Schüler: Mein Vater ist ein Schuhmacher. Der Lehrer zeigt zuerst auf die Kreide, dann auf den Schuh. Schüler: Die Kreide ist weiss; der Schuh ist schwarz. Der Lehrer lässt einen Schuh ausziehen; indem er auf die Thätigkeit des Schülers hinweist, spricht er vor: zieht — aus. Schüler: N. zieht den Schuh aus; du ziehest, ich ziehe den Schuh aus. Die Schüler werden auf den Schmutz am Schuh aufmerksam gemacht. Der Lehrer spricht vor: schmutzig. Schüler: Der Schuh ist schmutzig. Der Eigentümer des Schuhs:

Mein Schuh ist schmutzig. Lehrer (zu einem andern Schüler): Dein Schuh ist auch schmutzig. Schüler: Mein Schuh ist auch schmutzig. Lehrer: Ist dein Schuh schmutzig? Schüler: Nein. Lehrer: Dein Schuh ist nicht schmutzig. Schüler: Mein Schuh ist nicht schmutzig. Lehrer: Du putzest den Schuh. Schüler: Ich putze den Schuh. N. putzt auch, putzt nicht den Schuh. Lehrer (von dem Schüler, welcher den Schuh auszog): N. zieht den Schuh aus. Der Lehrer zeigt auf einen andern Schüler. Schüler: N. zieht nicht den Schuh aus. Der Lehrer lässt von noch einem Schüler den Schuh ausziehen. Schüler: N. zieht, du ziehst auch den Schuh aus. Der Lehrer lässt den Schuh anziehen. Schüler: N. zieht den Schuh an. X. zieht den Schuh auch an. Der Lehrer deutet auf das Binden des Schuhs hin und spricht vor: bindet. Schüler: N. bindet den Schuh. Ich binde auch den Schuh.

Befehle: Binde den Schuh auf (zu)! Ziehe den Schuh aus (an)! Wische den Schuh ab!

Schriftliche Übungen: Wer hat — —? Wer hat auch — —? Wer — (Zeitwort)? Wer — (Zeitwort) nicht?

Sprachformen: Die bisher geübten: auch — nicht.

12. Lehrprobe: Die Jacke.

Ausführung: Der Lehrer ruft einen Schüler vor, welcher eine Jacke trägt und einen solchen, der keine trägt. Er zeigt den anderen Schülern die Jacke und giebt, falls diese die Bezeichnung dafür noch nicht kennen, das Wort: eine Jacke. Schüler: N. hat eine Jacke. Der Lehrer zeigt auf einen andern Schüler. Dieser von sich: Ich habe auch eine Jacke. Der Lehrer zeigt auf den zweiten gerufenen Schüler. Schüler: N. hat nicht eine Jacke. Lehrer: (verbessernd): nicht eine Jacke = keine Jacke. Wiederholung seitens der Schüler. Der Lehrer zeigt auf sich. Schüler: Sie haben auch keine Jacke. Lehrer: Woraus ist die Jacke? Schüler: Aus Tuch. Lehrer: Was ist auch aus Tuch? Schüler: Die Hose, die Weste, die Mütze ist auch aus Tuch. Die Knöpfe werden gezählt. Schüler: An der

Jacke sind — Knöpfe. Lehrer: Knöpfe die Jacke zu, auf! Schüler: Ich knöpfe die Jacke zu, auf; Du knöpfest, N. knöpft die Jacke zu, auf. Der Lehrer knöpft den Rock zu, auf. Schüler: Sie knöpfen den Rock zu, auf. Der Lehrer macht auf eine schmutzige Jacke aufmerksam. Schüler: Meine, deine Jacke ist schmutzig. Die Jacke wird ausgezogen, geklopft und gebürstet. Schüler: N. klopft die Jacke. Lehrer (verbessernd): N. klopft seine Jacke aus. Der Lehrer zeigt die Bürste und giebt dafür, sowie für die Thätigkeit des Bürstens die Bezeichnung. Schüler: N. bürstet seine Jacke. Die reine Jacke wird gezeigt. Schüler: Die Jacke ist rein. Lehrer: rein = sauber. Schüler: Die Jacke ist sauber. Der Schüler zieht die Jacke an. Der Lehrer zeigt auf seinen Rock und auf eines Schülers Jacke. Schüler: Sie haben einen Rock; N. hat eine Jacke. Lehrer: Sprich: Sie haben einen Rock und N. hat eine Jacke. Die Schüler wiederholen. Von zwei Schülern wird ausgesagt: N. hat eine Jacke und X. hat auch eine Jacke. Der Lehrer zeigt auf Jacke und Weste (Hose) eines Schülers. Schüler: Ich habe eine Jacke und eine Weste, (eine Jacke und eine Hose). Lehrer: Wer macht die Jacke (Weste, Hose)? Lehrer: Wessen Vater ist ein Schneider? Schüler: Mein Vater, dein Vater ist ein Schneider; (nach Anweisung des Lehrers): N.'s Vater ist ein Schneider.

Schriftliche Übung: Nenne Deine Kleidungsstücke. Anwendung von »und«.

Sprachformen: Die bisherigen. Kein, keine, — und.

13. Lehrprobe: Das Taschentuch.

Ausführung: Der Lehrer zeigt ein Taschentuch und giebt, wenn nötig, die Bezeichnung. Schüler: Sie haben ein Taschentuch. Lehrer: Woraus ist das Taschentuch? Schüler: Aus Leinwand. Lehrer: Was ist auch aus Leinwand? Beantwortung der Fragen seitens der Schüler. Der Lehrer fordert ein Taschentuch von einem Schüler und lässt das seinige und

das des Schülers bezüglich der Farbe vergleichen. Schüler: Das Taschentuch ist weiss und das Taschentuch ist bunt. Lehrer (verbessernd): Ihr Taschentuch ist weiss und mein Taschentuch ist bunt. Die Schüler wiederholen. Der Lehrer steckt das Taschentuch ein und bezeichnet die Thätigkeit. Schüler: Sie stecken ihr Taschentuch ein. Dasselbe thut ein Schüler mit dem seinigen. Ein anderer Schüler: Du steckst dein Taschentuch ein. Lehrer: Wo steckt dein Taschentuch? Schüler: In der Tasche. Der Lehrer zieht das Taschentuch heraus. Lehrer (ergänzend): woher? aus der Tasche. Schüler: Ich ziehe mein Taschentuch aus der Tasche. Der Lehrer lässt das Taschentuch aus der Hand fallen. Schüler: Das Taschentuch fällt. Lehrer: woraus? (woher?). Schüler: Aus der Hand. Der letzte Satz wird vollständig gesprochen. Der Lehrer lässt zwei Taschentücher bezüglich der Reinheit vergleichen. Schüler: Das Taschentuch ist rein, schmutzig. Lehrer: Wer wäscht dein Taschentuch? Schüler: Meine Mutter wäscht mein Taschentuch. Lehrer: Was wäscht deine Mutter auch? Schüler: Meine Mutter wäscht auch —, —. Der Lehrer zeigt ein Halstuch. Schüler: Das ist kein Taschentuch; das ist ein Halstuch. Lehrer (verbessernd): Das ist kein Taschentuch, sondern ein Halstuch. Wiederholung seitens der Schüler. Lehrer: Woraus ist das Halstuch? Schüler: Aus Wolle. Lehrer: Ist das Taschentuch auch aus Wolle? Schüler: Das Taschentuch ist aus Leinwand und das Halstuch ist aus Wolle. Ein Schüler bindet das Halstuch um. Der Lehrer giebt das Thätigkeitswort. Schüler: N. bindet das Halstuch um. Lehrer: Wer hat ein (kein) Halstuch? Beantwortung der Frage. Der Lehrer zeigt auf seinen Kragen um den Hals. Schüler: Sie haben kein Halstuch, sondern einen Kragen.

Schriftliche Übung: Der Lehrer lässt Fragen auf woher? beantworten.

Sprachformen: Die bisherigen. Woher? von dem, von der, aus dem, aus der.

14. Lehrprobe: Das Tintenfass.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf ein auf dem Tische stehendes Tintenfass. Schüler: Auf dem Tische steht ein Tintenfass. Lehrer: steht = befindet sich. Wiederholung der Schüler. Der Lehrer lässt die Tintenfüässer in einem Pulte zählen. Lehrer: 4 Tintenfüässer. Schüler: In einem Pulte befinden sich vier Tintenfüässer. Lehrer: Woraus sind die Tintenfüässer? Schüler: Die Tintenfüässer sind aus Glas, Lehrer: Was ist auch aus Glas? Schüler: —, —, — ist auch aus Glas. Der Lehrer zeigt die Tinte im Tintenfass. Schüler: In dem Tintenfass ist Tinte. Ein Schüler betupft den Finger mit Tinte. Schüler: Die Tinte ist schwarz. Dein, N.'s Finger ist schmutzig. Der Schüler wäscht den Finger. Schüler: Ich wasche die Tinte ab; der Finger ist rein. Der Lehrer zeigt ein leeres Tintenfass. Schüler: Das Tintenfass ist leer. Lehrer: Zähle die leeren Tintenfüässer! Schüler: — Tintenfüässer sind leer. Lehrer: Bitte um Tinte! Schüler: Ich bitte um Tinte. Der Lehrer weist einen Schüler nach dem Schrank, um die Tintenflasche zu holen. Schüler: N. holt die Tintenflasche aus dem Schrank. Lehrer: Zähle die Flaschen im Schrank! Schüler: — Flaschen stehen im Schrank. Der Lehrer giesst Tinte ein. Schüler: Sie giessen Tinte ein. Lehrer: Kannst Du Tinte eingiessen? Schüler: Ja, ich kann Tinte eingiessen. Der Lehrer lässt den Schüler eingiessen. Schüler: N. kann nicht Tinte eingiessen. Lehrer: Die Tinte läuft über; N. ist ungeschickt. Die Schüler wiederholen. Lehrer: Frage: Darf ich Tinte eingiessen? Ein Schüler richtet diese Frage an den Lehrer. Lehrer: Ja, du darfst Tinte eingiessen. Schüler: X. kann Tinte eingiessen; er ist vorsichtig. Wiederholung der Schüler. Lehrer: Wer kann nicht Tinte eingiessen? Schüler: N. kann nicht Tinte eingiessen. Schüler: Auf dem Pulte sind Flecke. Lehrer: Hole einen Lappen! Schüler: N. wischt, ich wische das Pult ab; das Pult ist sauber. Ein Schüler zeigt ein zersprungenes Tintenfass. Lehrer: Die Tinte läuft aus, trage das Tintenfass hinaus! Schüler: N. hat ein zerbrochenes Tintenfass. Der Lehrer giebt vorher die Be-

zeichnung: zerbrochenes Tintenfass.) N. trägt das zerbrochene Tintenfass hinaus. Lehrer: Bitte Herrn — um ein neues Tintenfass! Schüler: N. holt ein neues Tintenfass. Ein Schüler zeigt, dass seine Hände schmutzig sind. Lehrer: Frage mich! Schüler: Darf ich meine Hände waschen? Lehrer: Ja. (Während der Schüler die Hände wäscht.) Lehrer: Wo ist N.? Schüler: N. ist auf dem Flur. Lehrer: Auf dem Flur = draussen. Schüler: N. ist draussen; er wäscht die Hände. Der Schüler kommt herein. Lehrer: Zeige deine Hände! Schüler: N.'s Hände sind rein.

Mündliche Übungen: Was kannst du? Was kann —? Was kannst du nicht? — Was darfst du? Was darfst du nicht. Bilden der Mehrzahl.

Schriftliche Übungen: Bilden von Fragesätzen. — Bildung der Mehrzahl aus der Einzahl.

Sprachformen: Die bisherigen. Bildung der Mehrzahl, können, dürfen.

15. Lehrprobe: Der Federhalter.

Ausführung: Der Lehrer holt einen Federhalter aus dem Schrank. Schüler: Sie holen einen Federhalter aus dem Schrank. Lehrer: Wie sieht der Federhalter aus? Schüler: Der Federhalter — Lehrer: Sprich! Er —. Schüler: Er sieht — aus. Der Lehrer hält den Federhalter in der Hand. Schüler: Sie halten den Federhalter in der Hand. Der Lehrer legt den Federhalter auf das Pult. Schüler: Der Federhalter liegt auf dem Pulte. Der Lehrer bringt den Halter ins Rollen. Schüler: Der Federhalter rollt von dem Pulte. Lehrer: Warum? Schüler: Er ist rund. Der Lehrer lege einen kantigen Halter auf das Pult und daneben einen andern. Schüler: Der Federhalter rollt nicht von dem Pulte. Der Lehrer macht auf die Kanten aufmerksam und spricht vor: kantig. Schüler: Er ist kantig. Lehrer: Wer hat einen Federhalter? Schüler: Ich habe einen (keinen) Federhalter? Lehrer: Wo ist dein Federhalter? Schüler: (mit Hilfe des Lehrers): Ich habe meinen Federhalter verloren.

Der Lehrer hat eine Feder in den Halter gesteckt. Schüler: In dem Federhalter steckt eine Feder. Es wird neben der neuen Feder eine alte gezeigt. Schüler: Die Feder ist neu. Lehrer: Die Feder = sie. Schüler: Sie ist neu. Der Lehrer lässt die Feder herausziehen. Schüler: N. zieht die Feder heraus; sie liegt auf dem Pulte. Der Lehrer steckt die Feder ein. Schüler: Herr N. steckt die Feder ein. Lehrer: Wer hat keine Feder? Schüler: Ich habe keine Feder. Lehrer: Bitte! Schüler: Ich bitte um eine Feder. Lehrer: Woraus ist die Feder. Schüler: Sie ist aus Eisen. Lehrer (verbessernd): Aus Stahl. Wiederholung seitens der Schüler. Lehrer: Was ist auch aus Stahl? Schüler: Das Messer, das Beil ist auch aus Stahl. Lehrer: Wer verkauft Federhalter und Federn? Schüler: Der Kaufmann. Lehrer: Wie sprichst du, wenn du einen Federhalter kaufst? Schüler: Guten Tag, ich bitte um einen Federhalter für — Pfennige. (Wenn nötig, wird der letzte Satz geübt.)

Schriftliche Übungen: Der Halter ist rund. Der Halter (Er) rollt von dem Pulte, u. dergl. m. Die Feder steckt in dem Halter. Die Feder (Sie) ist neu, u. dergl. m. Das Buch liegt auf dem Pulte. Das Buch (Es) ist zerrissen, u. s. w.

Sprachformen: Neben den bisher geübten: er, sie, es.

16. Lehrprobe: Die Uhr.

Ausführung: Der Lehrer zieht die Uhr aus der Tasche. Schüler: Sie ziehen die Uhr aus der Tasche. Lehrer: Ziehe deine Uhr heraus! Schüler: Ich habe keine Uhr. Der Lehrer steckt die Uhr ein. Schüler: Sie stecken die Uhr ein. Lehrer: Wohin? — in die Tasche. Schüler: Sie stecken die Uhr in die Tasche. Der Lehrer zeigt auf die Uhr in der Tasche und fragt: Wo steckt die Uhr? Schüler: Sie steckt in der Tasche. Der Lehrer hält einem Schüler die Uhr an das Ohr. Schüler: Ich höre die Uhr ticken; sie geht. Lehrer (zu einem andern Schüler): Halte die Uhr an das Ohr! Schüler: Ich höre auch die Uhr ticken. Der Lehrer gebe einem Schüler eine stehengebliebene Uhr an das Ohr. Schüler: Ich höre die Uhr nicht ticken; sie

steht. Der Lehrer zeigt einen Uherschlüssel und giebt die Benennung. Schüler: Da ist ein Uherschlüssel. Der Lehrer öffnet die Uhr und steckt den Uherschlüssel in das Loch. Die Schüler drücken das Gesehene sprachlich aus. Indem der Lehrer nun die Uhr aufzieht, bezeichnet er zugleich die Thätigkeit. Schüler: Sie ziehen die Uhr auf. Der Lehrer lässt die Uhr jetzt wieder an das Ohr halten. Schüler: Die Uhr geht jetzt. Der Lehrer legt die Uhr auf die Hand. Schüler: Die Uhr liegt auf der Hand. Noch einmal führt der Lehrer diese Bewegung langsam aus und spricht während der Ausführung der Bewegung: Ich lege — — auf die Hand. Die Schüler wiederholen. Sie legen andere Gegenstände auf ihre Hand und sprechen dabei. — Die Uhr liegt auf der Hand des Lehrers, so dass die Uhrkette straff gespannt ist. Die Hand wird weggezogen. Schüler: Die Uhr hängt an der Kette. Lehrer: Fällt sie? Schüler: Nein, sie kann nicht fallen; sie hängt an der Kette. Lehrer: Sprich: weil sie an der Kette hängt. Wiederholung des Satzes seitens der Schüler. Die Schüler werden auf das Zifferblatt verwiesen. Sie lernen die Begriffsbezeichnungen: Ziffer, Zifferblatt, Zeiger, soweit sie ihnen noch nicht bekannt sind. Der Lehrer lässt die Ziffern zeigen und benennen. Schüler: Auf dem Zifferblatte sind die Ziffern von 1—12. Der Lehrer macht auf die beiden Zeiger aufmerksam. Schüler: Ich sehe zwei Zeiger: einen grossen und einen kleinen. Die Schüler geben an wie die Zeiger stehen und können also im Anschluss hieran in das Verständnis der Uhr eingeführt werden. — Lehrer: Wer hat auch eine Uhr? Schüler: Mein Vater hat auch eine Uhr. Lehrer: Wieviel Uhren habt ihr zu Hause? Schüler: Wir haben — Uhren zu Hause. Lehrer: Wo hängen die Uhren? Schüler: Sie hängen an der Wand. Lehrer: Wer macht die Uhren? Schüler: Der Uhrmacher. Lehrer: Wo wohnt ein Uhrmacher? Schüler: Ein Uhrmacher wohnt in der —strasse.

Mündliche und schriftliche Übungen auf die Fragen wo? und wohin?

Sprachformen: Die bisherigen. — Wohin?

17. Lehrprobe: D a s M e s s e r.

Ausführung: Der Lehrer nimmt ein Messer aus der Tasche. Schüler: Sie ziehen ein Messer aus der Tasche. Lehrer: Wer hat auch ein Taschenmesser? Schüler: —, — haben auch Taschenmesser. Der Lehrer macht das Messer auf. Schüler: Sie machen das Messer auf. Der Lehrer schneidet verschiedene Gegenstände mit dem Messer. Schüler: Sie schneiden Papier (Holz) mit dem Messer. Lehrer: Das Messer dient zum Schneiden. Die Schüler wiederholen. Lehrer: Wozu dient die Feder, die Tafel, das Buch u. s. w.? Was dient zum Schreiben, Lesen, Essen, Sägen? Der Lehrer schneidet mit einem scharfen, dann mit einem stumpfen Messer. Schüler: Das Messer ist scharf, und das Messer ist stumpf. Lehrer (das scharfe Messer zeigend): Ist das Messer stumpf? Schüler: Das Messer ist nicht stumpf. Lehrer (ergänzend): — sondern scharf. Schüler: Das Messer ist nicht stumpf, sondern scharf. Ebenso wird mit dem andern Messer verfahren. Der Lehrer lässt sich von einem Schüler ein Messer geben. Lehrer (auf ein Messer zeigend): Das Messer gehört mir. Der Lehrer zeigt auf das andere Messer. Schüler: Das Messer gehört N. Lehrer: Was gehört dir? mir? N.? Der Lehrer zeigt verschiedene Arten von Messern und giebt dafür die Bezeichnungen. Lehrer: Was für Messer giebt es? Schüler: Es giebt —, —, —. Die Schüler werden mit den Begriffen: Klinge, Griff (Heft) bekannt gemacht. Der Lehrer zeigt auf einen Schnitt in dem Pulte. Schüler: Ein Knabe schneidet in das Pult. Der Lehrer giebt dafür die Form des Perfektums: hat — geschnitten. Die Schüler wiederholen den Satz mit der Perfektform. Lehrer: Darfst du in das Pult schneiden? Schüler: Ich darf nicht in das Pult schneiden. Der Lehrer macht das Messer zu. Schüler: Sie machen das Messer zu. Der Lehrer zeigt auf die Klinge. Schüler: Die Klinge liegt in dem Griff.

Mündliche und schriftliche Übungen: Wozu dient — —? Was dient zum —? Wem gehört — —? Was gehört dir? mir?

Sprachformen: Die bisher geübten. Wozu dient — ?
Was dient zum — ? Wem gehört — — ? nicht — sondern.

18. Lehrprobe: Das Pult.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf das Pult. Schüler: Das ist ein Pult. Die Pulte werden gezählt. Schüler: In der Schulstube sind — Pulte. Lehrer: Wer hat die Pulte gemacht? Schüler: Der Tischler hat die Pulte gemacht. Der Lehrer stellt sich an das Pult. Schüler: Sie stehen an dem Pulte. Derselbe Schüler von sich: Ich stehe auch an dem Pulte. Ein anderer Schüler: N. sitzt an dem Pulte. Der Lehrer zählt die Schüler an einem Pulte. Schüler: — Schüler sitzen an einem Pulte. Der Lehrer macht aufmerksam, dass alle Schüler sitzen, nachdem auch er sich an ein Pult gesetzt hat, spricht er vor: Wir sitzen —. Die Schüler wiederholen. Sodann steht der Lehrer auf, wendet sich an die Schüler und spricht: Ihr sitzt —. Ein Schüler, nachdem er aufgestanden ist, zu den übrigen Schülern: Ihr sitzt an dem Pulte. Der Lehrer lässt alle Schüler aufstehen. Schüler (im Chor): Wir stehen an dem Pulte. Ein Schüler wird vorgerufen, dieser: Ihr steht an dem Pulte. Ein anderer Schüler zu dem Vorgerufenen: Du stehst nicht an dem Pulte. Lehrer (nachdem sich die Schüler gesetzt haben): Ihr setzt euch. Schüler: Wir setzen uns. Dasselbe in der Perfektform. Der Lehrer legt ein Buch auf das Pult. Schüler: Sie legen ein Buch auf das Pult. Es liegt auf dem Pulte. Lehrer: Legt die Tafel auf (unter) das Pult! Der Lehrer zeigt auf das Brett unter dem Pulte. Schüler: Unter dem Pulte befindet sich ein Brett. Lehrer: Was ist auf dem Brette? Schüler: Auf dem Brette befindet sich mein Buch und meine Tafel. Lehrer: Das Brett heisst Bücherbrett. Wiederholung der Schüler. Der Lehrer findet eine Mütze auf dem Brette. Lehrer: Die Mütze gehört nicht auf das Brett; wohin gehört sie? Schüler: Sie gehört an den Rechen. Die Mütze wird aufgehängt. Schüler: N. hängt seine Mütze an den Rechen. Der Lehrer zeigt auf

die Tintenfässer. Schüler: In dem Pulte stecken — Tinten-
fässer. Der Lehrer nimmt ein Tintenfass heraus. Schüler: Sie
nehmen ein Tintenfass heraus; darnach: Sie stecken das Tinten-
fass in das Pult. Lehrer: Legt den Federhalter neben das
Tintenfass. Schüler: Wir legen den Federhalter neben das
Tintenfass. Schüler: Mein Federhalter rollt von dem Pulte.
Lehrer: Hebe ihn auf! Der Lehrer zeigt den Staub auf dem
Pulte. Schüler: Das Pult ist staubig. Lehrer: Wische es ab!
Schüler: Darf ich einen Lappen holen? Lehrer: Ja. Schüler:
N. wischt das Pult mit dem Lappen ab. Lehrer: Ihr sollt die
Pulte früh abwischen. Wiederhole! Schüler: Wir sollen u. s. w.
Der Lehrer zeigt einen Einschnitt in das Pult. Schüler:
Ein Knabe hat in das Pult geschnitten. Lehrer: Weisst du,
wer in das Pult geschnitten hat? Schüler: Nein, ich weiss es
nicht. Lehrer: Dürft ihr in das Pult schneiden? Schüler:
Nein, Sie haben es verboten. Die Schüler werden auf die
schräge Richtung der Pultplatte hingewiesen. Schüler: Das
Pult ist schräg. Lehrer: Wozu dient es? Schüler: Zum
Schreiben. Lehrer: Das Pult ist schräg, weil es — — dient.
Wiederholung seitens der Schüler. Die Schüler vergleichen die
Richtung der Tischplatte mit der der Pultplatte. Schüler: Der
Tisch ist nicht schräg, sondern grade. Der Lehrer zeigt auf die
Bank. Schüler: Hinter dem Pulte ist eine Bank. Der Lehrer
gibt das Zeichen zum Aufstehen. Schüler: Wir stehen von
der Bank auf. Die Schüler erhalten das Zeichen zum Nieder-
setzen. Schüler: Wir setzen uns auf die Bank. Lehrer: Stellt
die Füße unter das Pult! Der Lehrer macht auf einen scharren-
den Schüler aufmerksam und giebt, wenn nötig, das Wort
»scharren«. Schüler: N. scharrt mit den Füßen.

Schriftliche und mündliche Übungen: Konjugation
des Präsens von Zeitwörtern, deren Bedeutung die Schüler
kennen.

Sprachformen: Neben den bisherigen die Anwendung
von: wir, ihr, sie. Ortsbestimmungen.

19. Lehrprobe: Das Fenster¹⁾.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf die Fenster der Schulstube. Schüler: In der Schulstube sind — Fenster; oder: Ich sehe in der Schulstube — Fenster. Der Lehrer geht an das Fenster. Schüler: Sie gehen an das Fenster. Lehrer zu einem Schüler: Komm her! Schüler: Ich komme an das Fenster; X. steht auch an dem Fenster; Herr N. und X. stehen an dem Fenster. Der Lehrer zeigt an die beschlagenen Fensterscheiben und giebt das Wort »angelaufen«. Schüler: Das Fenster ist angelaufen. Lehrer: Siehe hinaus! Schüler: Ich kann nicht durch das Fenster sehen. Lehrer: Wische das Fenster ab? Schüler: N. wischt die Fenster ab. Lehrer: Womit? Schüler: Mit dem Lappen. Lehrer: Womit schreibst, siehst, isst du? Beantwortung seitens der Schüler. Lehrer: Wie ist das Fenster jetzt? Schüler: Jetzt ist das Fenster rein; ich kann durch das Fenster sehen. Der Lehrer stellt mehrere Schüler an das Fenster. Schüler: Wir sehen, ihr seht durch das Fenster. Der Lehrer macht das Fenster auf. Schüler: Sie machen einen Fensterflügel auf. Lehrer: aufmachen = öffnen. Schüler: Sie öffnen das Fenster. Lehrer: Wie ist es draussen? Schüler: Draussen ist es kalt. Lehrer: Wie ist es in der Schulstube? Schüler: In der Schulstube ist es warm. Der Lehrer lässt das Fenster schliessen. Schüler: N. macht das Fenster zu. Lehrer: N. schliesst das Fenster. Schliesse die Stubenthür, den Schrank! Lehrer: Mache oben das Fenster auf. Schüler: Darf ich mir einen Stuhl holen? Lehrer: Ja. Schüler: Ich kann oben nicht das Fenster öffnen. Lehrer: Du kannst den Wirbel nicht erreichen; du bist zu klein. Ein Schüler wiederholt, zu dem ersteren gewendet, das Gehörte. Der Lehrer stellt zu dem Schüler einen grösseren und lässt die Knaben hinsichtlich ihrer Grösse vergleichen. Lehrer: A. ist grösser als N. Die Schüler wiederholen und vergleichen andere Schüler. Ein kleinerer

1) Wir zeigen hier an einigen Beispielen, wie bei Wiederholungen der derzeitige sprachliche Standpunkt zu berücksichtigen ist. Vergl. Seite 45.

Knabe wird zu N. gestellt. Lehrer: kleiner. Schüler: X. ist kleiner als N. Andere Beispiele! Lehrer: A. ist am grössten; X. ist am kleinsten. Wiederholung seitens der Schüler. A. öffnet nun oben das Fenster. Schüler: A. kann das Fenster öffnen; er ist am grössten (grösser als N.); N. kann nicht das Fenster öffnen: er ist kleiner als A.; X. kann auch nicht das Fenster öffnen; er ist am kleinsten. Lehrer: Bilde einen Satz mit »nicht — sondern«! Schüler: N. kann nicht das Fenster öffnen, sondern A. Der Lehrer weist auf eine zerschlagene Scheibe hin und spricht vor: zerschlagen. Schüler: Die Scheibe ist zerschlagen. Lehrer: Wer hat die Scheibe zerschlagen? Schüler: N. hat die Scheibe zerschlagen; Er hat mit einem Steine in die Scheibe geworfen. Lehrer: Wer macht das Fenster ganz? Schüler: Der Glaser macht das Fenster ganz. Lehrer: Wo wohnt der Glaser? Schüler: In der — strasse. Lehrer: Sage dem Glaser, er möge das Fenster holen!

Mündliche und schriftliche Übungen: Was ist schöner u. s. w. als — —? Was ist am schönsten u. s. w.? Übung der unregelmässigen Steigerung einiger Adjektiva.

Sprachformen: Die bisher geübten. — Womit? Steigerung der Adjektiva.

20. Lehrprobe: Die Tafel. II.¹⁾

Ausführung: Lehrer: Wische die Tafel ab! Schüler: ich bitte, schliessen Sie den Schrank auf; der Schwamm liegt im Schrank. Ein anderer Schüler: N. holt den Schwamm aus dem Schrank. Der erste Schüler: Der Schwamm ist trocken; darf ich ihn nass machen? Lehrer: Ja. Der Schüler kommt mit dem Schwamm zurück. Lehrer: Wie ist jetzt der Schwamm? Schüler: Der Schwamm ist jetzt nass. Lehrer: Wie war er vorher? Schüler: Er war trocken. Der Schüler wischt die Tafel ab. Schüler: N. wischt die Tafel ab; sie ist rein. Lehrer: Wischt N. jetzt die Tafel ab? Schüler: Nein. Lehrer: N. hat

1) Vergl. S. 37.

die Tafel abgewischt. Wiederholung seitens der Schüler. Lehrer: Ist die Tafel jetzt schmutzig? Schüler: Nein, die Tafel war schmutzig. Lehrer: Schreibe auf die Tafel! Schüler: Ich bitte, ziehen Sie Linien! Lehrer: Ziehe selbst Linien! Schüler: N. zieht krumme Linien. Lehrer: Sprich: hat gezogen! Schüler: N. hat krumme Linien gezogen. Lehrer: Wische die Linien ab; ziehe bessere Linien! Schüler: Die Linien sind gerade; N. hat bessere Linien gezogen. Der Lehrer bedeutet einem Schüler an die Tafel zu kommen. Schüler: N. kommt an die Tafel. Der Lehrer zeigt auf den an der Tafel stehenden Schüler und spricht: ist — gekommen. Schüler: N. ist an die Tafel gekommen. Der Schüler schreibt an die Tafel. Lehrer: Ist das gut? Schüler: N. schreibt gut. Lehrer: Früher? Schüler: Ich habe früher schlecht geschrieben. Lehrer: Wie schreibt X. Schüler: X. kann nicht gut schreiben. Der Lehrer zeigt auf die volle Tafel. Schüler: Die Tafel ist voll. Der Lehrer lässt die Tafel umdrehen. Schüler: A. und B. drehen die Tafel um. Lehrer: Sprich: haben — umgedreht. Schüler: A. und B. haben die Tafel umgedreht. Der Lehrer macht auf beide Seiten der Tafel aufmerksam. Schüler: Die Tafel hat zwei Seiten. Der Lehrer weist auf die leere und auf die volle Seite hin. Schüler: Die Seite ist voll; die Seite ist leer. Lehrer: Sprich: Die eine Seite —, die andere Seite —. Schüler: Die eine Seite ist voll; die andere Seite ist leer. Der Lehrer zeigt auf einen sitzenden und einen stehenden Schüler. Schüler: Der eine Schüler sitzt, der andere Schüler steht. Lehrer: Woraus ist die Tafel? Schüler: Sie ist aus Holz. Lehrer: Wer hat die Tafel gemacht? Schüler: Der Tischler hat die Tafel gemacht. Der Lehrer zeigt auf die Schiefertafel eines Schülers. Dieser: Meine Tafel ist aus Schiefer. Lehrer: Bilde einen Satz mit »nicht — sondern«! Schüler: Meine Tafel ist nicht aus Holz, sondern aus Schiefer. Der Lehrer zeigt den Tafelrahmen und giebt die Bezeichnung: Um die Tafel —. Schüler: Um die Tafel ist ein Rahmen aus Holz. Der Lehrer zeigt, dass die Schultafel auf dem Gestell steht. Schüler: Die Tafel steht auf dem Gestell. Der Lehrer

lässt die Tafel abheben und fragt: Steht die Tafel auf dem Gestell? Schüler: Die Tafel hat auf dem Gestell gestanden. Der Lehrer lässt Schul- und Schiefertafel bezüglich der Grösse vergleichen. Schüler: Die Schultafel ist grösser als die Schiefertafel. Die Schiefertafel ist kleiner als die Schultafel. Der Lehrer lässt mit dem Schieferstift auf die Schultafel zu schreiben versuchen. Schüler: Ich kann nicht mit dem Stift, sondern mit Kreide auf die Schultafel schreiben. Der Lehrer zeigt auf eine zerbrochene Schiefertafel und sieht dann fragend den Besitzer an. Schüler: Ich habe meine Tafel zerbrochen. Lehrer: Wer wird dir eine neue Tafel kaufen? Schüler: Mein Vater —. Lehrer: Wo kauft man neue Tafeln? Schüler: Bei —. Lehrer: Wieviel kostet eine Tafel? Schüler: Sie kostet — Pfennige.

Mündliche und schriftliche Übungen: Umbildung von Sätzen in der Gegenwart in solche der Vergangenheit und umgekehrt. Leichte und kurze Erzählungen lasse man aus der Erzählform in die Form der Gegenwart umbilden.

Sprachformen: Neben den bisher geübten: Die Form der Vergangenheit (Perfektum).

21. Lehrprobe: Krug und Glas.

Ausführung: Der Lehrer hat einen Krug auf den Tisch gestellt und weist darauf hin. Schüler: Auf dem Tische steht ein Krug. Lehrer: Wo hat der Krug gestanden? Schüler: Er hat auf der Bank gestanden? Lehrer: hat — gestanden = stand. Schüler: Der Krug stand auf der Bank. Lehrer: Hole das Glas! Der Lehrer hält den angeredeten Schüler noch zurück und fragt: Holt N. das Glas? Schüler: Nein. Lehrer: Hat N. das Glas geholt? Schüler: Nein. Lehrer: N. wird das Glas holen. Wiederholung seitens der Schüler. Lehrer: Wann wirst du nach Hause gehen? Schüler (mit Hilfe des Lehrers): Ich werde um — Uhr nach Hause gehen. Weitere Übungsfragen des Lehrers. Nachdem nun der Schüler das Glas geholt hat, spricht ein anderer: N. hat das Glas geholt. Der Lehrer zeigt auf Krug und Glas. Schüler: Das Glas steht neben dem

Krüge. Der Lehrer nimmt das Glas weg und deutet auf die leere Stelle. Schüler: Das Glas stand neben dem Krüge. Der Lehrer zeigt den leeren Krug. Schüler: Der Krug ist leer. Lehrer: Wie war er gestern. Schüler: Gestern war er voll. Lehrer: Fülle den Krug! — Auch hierbei wird die Form, wie bereits gezeigt, entwickelt: N. wird den Krug füllen. Während der Schüler den Befehl ausführt, Lehrer: Womit füllt N. den Krug? Schüler: N. füllt den Krug mit Wasser. Nachdem der Schüler den gefüllten Krug gebracht hat, Schüler: N. hat den Krug gebracht. Der Lehrer zeigt, dass er im Begriff ist, Wasser in das Glas zu gießen. Schüler: Sie werden Wasser in das Glas gießen. Der Lehrer stellt das gefüllte Glas auf den Tisch. Schüler: Sie haben Wasser in das Glas gegossen. Lehrer: Womit ist das Glas gefüllt. Schüler: Es ist mit Wasser gefüllt. Lehrer: Wer will trinken? Schüler: Ich bitte um Wasser! Lehrer: Komm her! — Was wird N. thun? Schüler: N. wird Wasser trinken. Der Lehrer zeigt auf den trinkenden Knaben und dann auf das Glas. Schüler: N. trinkt Wasser aus dem Glase. Der Lehrer zeigt den Schülern die Schlingbewegungen am Halse des Trinkenden. Schüler: N. schluckt das Wasser herunter. Der Lehrer giesst ein Glas Wasser um. Schüler: Sie haben ein Glas Wasser umgestossen; das Wasser läuft vom Tische auf den Fussboden. Lehrer: Hole einen Lappen! Ein Schüler trocknet das Wasser auf. Schüler: N. trocknet das Wasser auf. Lehrer: Was trinkst du lieber als Wasser. Schüler: Ich trinke lieber — als Wasser. Lehrer: Warum? Schüler: — schmeckt besser als Wasser. Lehrer (verbessernd): weil — besser schmeckt. Schüler: Ich trinke lieber —, weil er (sie, es) besser schmeckt. Lehrer: Giesse das Wasser aus! Ein Schüler kommt vor. Ein anderer Schüler: N. wird das Wasser ausgegossen. Nachdem dies geschehen, Schüler: Ich habe, du hast das Wasser ausgegossen. Lehrer: Der Krug ist aus Thon. Die Schüler wiederholen. Lehrer: Woraus sind viele Töpfe? Schüler: Sie sind aus Eisen. Lehrer: Wozu dienen die Töpfe? Schüler: Zum Kochen der Speisen.

Mündliche und schriftliche Übungen: Umbildungen aus dem Präsens und dem Perfektum in das Futurum I. Bildung des Imperfektums, wobei starke und schwache Konjugation zu beachten ist.

Sprachformen: Neben den bisher geübten: Anwendung des Futurum I.

22. Lehrprobe: Die Schulstube.

Ausführung: Wo sind wir jetzt? Schüler: In der Schulstube. Der Lehrer geht vor die Thür und kommt durch dieselbe herein. Schüler: Sie kommen durch die Thür in die Schulstube. Der Lehrer lässt einen Knaben eintreten. Schüler: N. kommt, du kommst — — — in die Schulstube. Lehrer: Ich komme, N. kommt, du kommst, zwei Schüler kommen durch die Thür in die Schulstube = man kommt u. s. w. Die Schüler wiederholen. Lehrer: Was thue ich in der Schulstube? Schüler: Der Lehrer unterrichtet in der Schulstube. Der Lehrer zeigt auf die Schüler insgesamt. Schüler: Wir lernen in der Schulstube. Der Lehrer lässt die Pulte zählen. Schüler: In der Schulstube stehen — Pulte. Der Lehrer lässt ein altes und ein neues Pult vergleichen. Schüler: Das Pult ist alt; das Pult ist neu. Lehrer: Sprich: Dieses Pult ist alt, jenes ist neu. Die Schüler wiederholen. Der Lehrer lässt die Schüler an dem alten und an dem neuen Pulte zählen. Lehrer: Sprich: an diesem —, an jenem. Schüler: An diesem Pulte sitzen — Schüler, an jenem — Schüler. Der Lehrer zeigt auf die Stellung von Schultafel und Schultisch zu einander. Schüler: Neben dem Tische steht die Schultafel. Lehrer: Wer schreibt darauf? Schüler: Der Lehrer und die Schüler schreiben auf die Tafel. Der Lehrer zeigt Kreide und Schieferstift. Schüler: Wir schreiben auf die Schultafel mit Kreide und auf die Schiefertafel mit dem Stift. Die Schüler werden auf den Schrank hingewiesen. Schüler: An der Wand steht ein Schrank. Lehrer: Wie nennt man den Schrank? Schüler: Man nennt ihn Schulschrank. Lehrer: Nenne andere Schränke! Schüler: Es giebt —, —, —. Den

Schülern wird der Inhalt des Schrankes gezeigt und vom Lehrer mit »Schulgeräte« bezeichnet. Schüler: In dem Schrank liegen die Schulgeräte. Lehrer: Hole Kreide aus dem Schrank. Bilde einen Satz mit »man«! Schüler: Man holt Kreide aus dem Schrank. Der Lehrer zeigt auf die Fenster. Schüler: Die Schulstube hat — Fenster. Lehrer: Wie wäre die Stube ohne Fenster? Schüler: Ohne Fenster wäre die Stube finster. Lehrer: Wo sind die Fenstervorhänge? Schüler: Sie sind über dem Fenster. Lehrer: Wann rollt man sie herab? Schüler: Wenn die Sonne scheint. Lehrer: Wann kommt der Lehrer in die Schule? Schüler: Um — Uhr. Lehrer: Wann ist die Schule aus? Schüler: Um — Uhr. Lehrer: Sprich: Die Schule beginnt (endigt) um — Uhr. Die Schüler wiederholen. Lehrer: Wann lest, schreibt, rechnet ihr? Schüler: Wir lesen, schreiben, rechnen um —. Lehrer: Wie heissen deine Lehrer? Schüler: Sie heissen Herr —, —, —.

Schriftliche Übung: Beschreibe die Schulstube!

Sprachformen: Die bisher geübten. Dieser, jener. — Wann?

23. Lehrprobe: Der Baum.

Ausführung: Lehrer: Wo stehen Bäume? Schüler: Auf dem Hofe stehen Bäume. Lehrer: Wir wollen auf den Hof gehen. (Auf dem Hofe). Lehrer: Wohin sind wir gegangen? Schüler: Wir sind auf den Hof gegangen. Der Lehrer stellt die Schüler um den Baum. Schüler: Wir stehen um den Baum herum. Der Lehrer zeigt an einer Blume die Wurzel und giebt die Bezeichnung. Lehrer: Was hat der Baum auch? Schüler: Der Baum hat auch eine Wurzel. Der Lehrer (von der Wurzel der Blume): Diese Wurzel ist klein; wie ist die Wurzel des Baumes? Schüler: Sie ist grösser als die Wurzel der Blume. Der Lehrer zeigt auf die Erde. Schüler: Die Wurzel steckt in der Erde. Lehrer: Wirf den Baum um! Schüler: Ich kann den Baum nicht umwerfen. Lehrer: Warum nicht? Schüler: Weil er fest steht. Lehrer: Womit hält sich der Baum fest? Schüler: Er hält sich mit der Wurzel fest. Der Lehrer zeigt

an der Blumenwurzel die Fasern und bezeichnet sie. Lehrer: Was hat die Baumwurzel auch? Schüler: Die Baumwurzel hat auch Fasern. Der Lehrer zeigt den Ursprung des Stammes. Schüler: Aus der Wurzel des Baumes kommt der Stamm. Lehrer: Woraus ist der Stamm? Schüler: Er ist aus Holz. An einem Baumstumpf oder an einem Holzscheit zeigt der Lehrer die Lage der Rinde und giebt das Wort: umgiebt. Schüler: Die Rinde umgiebt den Stamm. Der Lehrer macht auf Einschnitte in die Rinde aufmerksam. Schüler: Ein Knabe hat in die Rinde mit dem Messer geschnitten. Lehrer: Darfst du das thun? Schüler: Nein, das ist verboten, weil der Baum eingeht. Da Ameisen an dem Stamme hin und her laufen, macht der Lehrer die Schüler darauf aufmerksam, und bezeichnet zugleich die Tiere. Schüler: Am Stamme laufen Ameisen. Der Lehrer zeigt die Richtung ihres Laufs; indem er mit der Hand am Stamme nach oben und unten zeigt, sprechen zugleich die Schüler: auf und nieder. Vervollständigung des letzten Satzes. Den Schülern wird nun gezeigt, wohin die Ameisen kriechen. Schüler: Sie kriechen in die Erde. Der Lehrer lässt den Stamm nach Stärke und Höhe mit einem andern vergleichen. Schüler: Dieser Stamm ist niedrig, jener ist höher; dieser Stamm ist dünn, jener ist dicker. Der Lehrer zeigt auf den Pfahl an dem Stamme. Schüler: An dem Stamme befindet sich ein Pfahl. Lehrer: Warum? Schüler: Weil der Stamm dünn ist. Lehrer: Sprich: Damit der Stamm nicht umbricht. Die Schüler sprechen den vollständigen Satz. Die Schüler werden auf einen Baum ohne Pfahl hingewiesen. Schüler: Jener Baum hat keinen Pfahl, weil der Stamm dick ist. Der Lehrer zeigt auf die Äste und Zweige. Es werden die Blätter gezeigt. Schüler: An den Zweigen befinden sich Blätter; diese Blätter sind grün, jene verdorrt. An einer Handsäge zeigt der Lehrer die Zähne. Er hält den Rand des Blattes gegen die Säge, macht auf die Ähnlichkeit aufmerksam und spricht: Die Blätter sind gesägt. Wiederholung seitens der Schüler. Der Lehrer zeigt weiter auf die Blüten. Schüler: An

den Zweigen sind auch Blüten; sie sehen gelb aus. Die Schüler riechen an einer Blüte. Schüler: Die Blüten riechen gut. Lehrer (verbessernd): — — sind wohlriechend. Lehrer: Der Baum ist eine Linde. Wiederholung seitens der Schüler. Den Schülern wird ein Nest auf dem Baume gezeigt. Schüler: Auf der Linde ist ein Nest. Lehrer: Wer hat das Nest gebaut? Schüler: Die Vögel haben das Nest gebaut. Lehrer: Warum? Schüler: Sie wohnen in dem Neste. Lehrer: Was siehst du in dem Neste? Schüler: In dem Neste sehe ich junge Vögel. Lehrer: Was legten die Vögel im Frühlinge in das Nest? Schüler: Sie legten Eier in das Nest. Lehrer: Was kam später aus den Eiern? Schüler: Die kleinen Vögel kamen u. s. w. Lehrer: Darfst du die Eier wegnehmen? Schüler: Nein; die Vögel sind traurig. Lehrer: Du darfst die Eier nicht nehmen; das ist eine Sünde. Der Lehrer lässt einen Schüler am Stamm klettern. Lehrer: N. kann nicht klettern; warum nicht? Schüler: Er ist zu klein. Lehrer: Wann spielen wir unter dem Baume? Schüler: Im Sommer. Lehrer: Warum spielen wir hier? Schüler: Weil hier die Sonne nicht scheint. Lehrer: Weil der Baum Schatten giebt. Wiederholung seitens der Schüler.

Mündliche und schriftliche Übungen: Antworten auf die Fragen mit: Warum? — Beschreibung des Baumes nach Stichwörtern: Wurzel, Stamm, Äste, Zweige, Blätter, Blüten, Nest.

Sprachformen: Neben den bisherigen: Warum?

24. Lehrprobe: Der Garten.

Ausführung: Lehrer: Was siehst du vor der Schule? Schüler: Ich sehe vor der Schule einen Garten. Lehrer: Wem gehört er? Schüler: Er gehört Herrn —. Lehrer: Frage Herrn —, ob wir in den Garten gehen dürfen? (zu dem zurückgekehrten Schüler): Wie hast du Herrn — gefragt? — (Vor dem Garten). Ein Schüler macht die Gartenthür auf. Schüler: N. hat, du hast die Gartenthür aufgemacht. Nachdem die Schüler eingetreten sind, zeigt der Lehrer auf einen Schüler,

der auf den Rasen tritt. Schüler: N. tritt auf den Rasen. Lehrer zu einem Schüler: Verbiete es N. Schüler: Du sollst nicht auf den Rasen treten; Herr — hat es verboten. Lehrer: Warst du schon in diesem Garten? Schüler: Nein. Lehrer: Bilde einen Satz mit »noch nicht«. Schüler: Ich war noch nicht in dem Garten. Der Lehrer (auf die Blumenweisend): Welche Blumen blühen jetzt? im Sommer? im Herbst? Die Schüler beantworten die Fragen. Lehrer: Welche Blume hast du am liebsten? Schüler: Ich habe — — am liebsten. Der Lehrer zeigt eine abgepflückte Blume. Schüler: Sie haben eine Blume abgepflückt. Lehrer: Hast du auch schon Blumen gepflückt? Schüler: Ja, auf der Wiese. Lehrer: Wann gehst du auf die Wiese? Schüler: Alle Tage. Lehrer: Sprich: täglich! Der Lehrer wiederholt den Satz. Lehrer: Darfst du hier Blumen pflücken? Schüler: Nein, Herr — erlaubt es nicht. Der Lehrer zeigt auf welke Blumen. Schüler: Die Blumen sind welk. Lehrer: Da steht die Giesskanne; hole Wasser! Schüler: N. bringt Wasser in der Giesskanne. Lehrer: Begiesse die Blumen! Schüler: N. begiesst die Blumen. Der Lehrer zeigt auf die Sträucher. Schüler: Im Garten stehen auch Sträucher. Der Lehrer vergleicht mit der Hand die Höhe der Blumen und Sträucher. Schüler: Die Sträucher sind höher als die Blumen. Die Schüler werden auf die Blüten und Blätter aufmerksam gemacht. Schüler: An den Sträuchern sind Blätter und Blüten. Der Lehrer bricht eine Blüte ab und hält sie einem Schüler zu riechen hin. Schüler: Die Blüte riecht angenehm. Die Schüler werden veranlasst, zwei andere Blüten zu prüfen, von denen die eine unangenehm, die andere gar nicht riecht. Schüler: Diese Blüte riecht unangenehm, jene riecht gar nicht. Lehrer: Wann verlieren die Sträucher die Blätter? Schüler: Im Herbst. Lehrer: Wie sind Bäume und Sträucher im Winter? Schüler: Sie sind im Winter kahl. Der Lehrer weist auf einen Vogel. Schüler: Da sitzt ein Vogel; er singt. Lehrer: Sprich: ein Vogel, welcher singt. Wiederholung seitens der Schüler. Der Lehrer lässt den Vogel beschreiben; sodann zeigt er auf die

Laube und giebt, wenn nötig, die Bezeichnung. Schüler: Im Garten steht eine Laube; in der Laube stehen — Stühle und ein Tisch. Der Lehrer verbessert: — in welcher — — — — stehen. Lehrer: Woraus sind die Stühle und der Tisch? Schüler: Aus Eisen. Lehrer: Tische, Stühle, Bänke, Schränke = die Möbel; wo stehen diese Möbel? Schüler: Im Garten. Lehrer: Wie heissen sie deshalb? Schüler: Gartenmöbel. Die Schüler bilden den Satz: Gartenmöbel sind aus Eisen, Stubenmöbel aus Holz. Der Lehrer lässt die Schüler in die Laube treten; wie ist es hier? Schüler: Hier ist es kühl. Lehrer: Weshalb? Schüler: Weil hier die Sonne nicht scheint; weil es hier schattig ist. Der Lehrer zeigt Unkraut auf dem Wege: Das ist Unkraut; reisse es aus! Schüler: Ich habe das Unkraut ausgerissen.

Schriftliche Übung: Beschreibe den Garten.

25. Lehrprobe: Die Wiese.

Ausführung: Lehrer: Was ist hinter dem Schulhofe? Schüler: Hinter dem Schulhofe ist eine Wiese. Lehrer: Was wächst auf der Wiese? Schüler: Auf der Wiese wächst Gras. — Lehrer und Schüler gehen auf die Wiese, wo Gras gemäht wird. Die Schüler werden auf die Arbeiter aufmerksam gemacht. Schüler: Auf der Wiese sind viele Menschen. Lehrer: Die Männer heissen Knechte, die Frauen Mägde. Schüler: Auf der Wiese befinden sich Knechte und Mägde. Lehrer: Was haben die Knechte? Schüler: Sie haben Sensen; sie schneiden das Gras ab. Lehrer: Schneiden ab = mähen ab. Wiederholung seitens der Schüler. Lehrer: Das Gras wird abgemäht. Die Schüler wiederholen den Satz auf die Frage: Was geschieht mit dem Gras. Der Lehrer lässt das Gras anfühlen. Schüler: Das Gras ist feucht. Lehrer: Die Mägde breiten das Gras aus; was geschieht mit dem Grase? Schüler: Das Gras wird von den Mägden ausgebreitet. Der Lehrer lässt bereits früher ausgebreitetes Gras anfühlen. Schüler: Das Gras ist warm. Lehrer: Warum? Schüler: Weil die Sonne darauf scheint. (Am

folgenden Tage Fortsetzung). Der Lehrer lässt das gemähte Gras wieder anfühlen. Schüler: Heute ist das Gras trocken. Lehrer: Das ist Heu; wie heisst trockenes Gras? Schüler: Trockenes Gras heisst Heu. Der Lehrer weist auf einen Heuwagen. Schüler: Da kommt ein Wagen. Lehrer: Was werden die Knechte thun? Schüler: Sie werden das Heu aufladen. Lehrer: Was geschieht mit dem Heu? Schüler: Es wird von den Knechten aufgeladen. Lehrer: Bleibt der Wagen hier? Schüler: Nein, der Wagen fährt in die Scheune. Lehrer: Wohin wird das Heu gefahren? Schüler: Es wird in die Scheune gefahren. Lehrer: Wozu dient das Heu? Schüler: Zum Futter; es wird von Kühen, Pferden und Ziegen gefressen. — Schüler: Hier springt ein Frosch! Lehrer: springt, hüpf. Wiederholung des Satzes. Lehrer: Was frisst der Frosch? Schüler: Er frisst Fliegen, Mücken. Lehrer: Er ist nützlich; ihr dürft den Frosch nicht töten. Lehrer: Wohin läuft N.? Schüler: Er will den Schmetterling fangen; N. kann ihn nicht fangen; er läuft zu langsam.

Mündliche und schriftliche Übungen: Umbilden von Sätzen aus dem Präsens Activi in das Präsens Passivi.

Sprachformen: Neben den bisherigen die Anwendung des Präsens Passivi.

26. Lehrprobe: Die Kartoffel.

Ausführung: Bitte Frau — um 2 Kartoffeln. Wie wirst du sagen? Schüler: Ich bitte Sie um 2 Kartoffeln. Der Lehrer zeigt auf den gehenden Schüler. Schüler: N. geht zu Frau —. Lehrer: Bilde einen Satz mit »schicken«. Schüler: Sie schicken N. zu Frau —. Lehrer: Was geschieht mit N.? Schüler: Er wird von Ihnen zu Frau — geschickt. Der Lehrer weist auf den kommenden Schüler. Schüler: N. kommt von Frau —; er bringt 2 Kartoffeln. Der Knabe legt die beiden Kartoffeln auf den Tisch. Schüler: N. hat die beiden Kartoffeln auf den Tisch gelegt. Lehrer: Wer hat dir die Kartoffeln gegeben? Schüler: Frau — hat mir die Kartoffeln gegeben; sie hat mir

auch einen Apfel gegeben. Lehrer: Sprich: Frau N. hat mir nicht nur 2 Kartoffeln, sondern auch einen Apfel gegeben. Der Schüler wiederholt. Ein anderer Schüler: N. hat nicht nur — —, sondern auch — — bekommen. Lehrer: Wo lagen die Kartoffeln? Schüler: Im Keller. Lehrer: Wer hat sie geholt? Schüler: Die Magd hat sie aus dem Keller geholt. Lehrer: Was befahl Frau —? Schüler: Frau — befahl: Hole 2 Kartoffeln! Lehrer: Frau — befahl der Magd, sie solle 2 Kartoffeln holen. Die Schüler wiederholen den letzten Satz. Lehrer: Wo wachsen die Kartoffeln? Schüler: Auf dem Felde, in der Erde. Lehrer: Was geschieht im Frühling mit den Kartoffeln? Schüler: Im Frühlinge steckt der Bauer Kartoffeln in die Erde; im Frühlinge werden von dem Bauer Kartoffeln in die Erde gesteckt ¹⁾. Lehrer: Was wächst aus der Kartoffel? Schüler: Ein Stengel wächst aus der Kartoffel. Ein Schüler zeigt den Stengel. Schüler: N. zeigt den Stengel. Lehrer: Womit hält sich der Stengel fest? Schüler: Mit der Wurzel. Lehrer: Was hängt im Herbst an der Wurzel? Schüler: Im Herbst hängen viele Kartoffeln an der Wurzeln. Der Lehrer zeigt auf die Blätter und Blüten. Schüler: An dem Stengel befinden sich Blätter und Blüten. Lehrer: Wie sehen die Blüten aus? Schüler: Sie sehen weiss, rötlich und bläulich aus. Lehrer: Bilde einen Satz mit »nicht nur (bloss) — sondern auch«! Schüler: Die Blüten sehen nicht nur (bloss) weiss, sondern auch rötlich und bläulich aus. Lehrer (auf die Beeren zeigend): Was wird im Herbst aus den Blüten? Schüler: Aus den Blüten werden grüne Beeren. Lehrer: Hast du schon die Beeren gegessen? Schüler: Nein. Lehrer: Die Beeren sind giftig; was sagte ich? Schüler: Die Beeren sind giftig. Lehrer: Sprich: Sie sagen, die Beeren seien giftig. Wiederholung seitens der Schüler. — Lehrer: Wann werden die Kartoffeln aus der Erde gehackt ²⁾? Schüler: Im Herbst. Der Lehrer zeigt auf dem

1) Hierbei Benutzung der Nachbildung der Kartoffelpflanze.

2) Verwendung eines Gruppenbildes, welches die Kartoffelernte zeigt.

Bilde die Personen, welche die Kartoffeln sammeln. Schüler: Frauen und Kinder sammeln die Kartoffeln in Körbe und Säcke. Lehrer: Bilde einen Satz auf die Frage: Was geschieht mit den Kartoffeln! Schüler: Die Kartoffeln werden von Frauen u. s. w. — gesammelt. Lehrer: Erzähle, was weiter mit den Kartoffeln geschieht. Schüler: Sie werden auf den Wagen, die Radwer geladen, nach Hause gefahren und in den Keller geschüttet. Der Lehrer macht auf ein Kartoffelfeuer auf dem Bilde aufmerksam. Schüler: Man verbrennt auf dem Felde das Kartoffelkraut. — Der Lehrer lässt eine Kartoffel schälen. Schüler: N. schält mit dem Messer eine Kartoffel. Lehrer: Wer schält zu Hause die Kartoffeln? Schüler: Die Mutter, die Magd. Der Lehrer zeigt die geschälte Kartoffel. Schüler: Die Kartoffel ist geschält. Lehrer: Was für eine Kartoffel ist das? Schüler: Das ist eine geschälte Kartoffel; ebenso wird entwickelt: Das ist eine ungeschälte Kartoffel. Lehrer: Was für Kartoffeln kocht man? Schüler: Man kocht nicht nur geschälte, sondern auch ungeschälte Kartoffeln. Lehrer: Wozu dient die Kartoffel? Die Schüler geben ihre Verwendung an, welche Angaben der Lehrer ergänzt.

Mündliche und schriftliche Übungen: Beschreibe die Kartoffelpflanze! Erzähle von der Kartoffelernte! Wozu dient die Kartoffel? — Bilde Sätze mit »nicht nur — sondern auch«!

Sprachformen: Die bisher geübten. Nicht nur — sondern auch.

27. Lehrprobe: Der Vogel im Bauer.

Vorbereitung: Der Lehrer bringt einen Vogel im Bauer mit in die Klasse.

Ausführung: Der Lehrer zeigt auf das Vogelbauer und giebt die Bezeichnung: das Bauer. Schüler: Auf dem Tische steht ein Bauer. Der Lehrer zeigt auf den Vogel. Schüler: In dem Bauer befindet sich ein Vogel. Lehrer: Verbinde beide Sätze durch: in welchem! Schüler: Auf dem Tische steht ein

Bauer, in welchem sich ein Vogel befindet. Lehrer: Wie sieht der Vogel aus? Schüler: Der Vogel sieht gelb aus. Lehrer: Was siehst du am Kopfe? Schüler: Am Kopfe sind 2 kleine schwarze Augen und ein kurzer dicker Schnabel. Lehrer: Verbinde beide Sätze durch: welcher! (Wenn es nötig ist, spricht der Lehrer zuerst die Verbindung vor). Schüler: Der Vogel, welcher gelb aussieht, hat am Kopfe 2 kleine schwarze Augen u. s. w. Lehrer: Beschreibe Hals und Rumpf! Schüler: Der Hals ist dick, am Körper sind 2 lange Flügel. Der Lehrer zeigt auf den Schwanz. Schüler: Das ist der Schwanz. Lehrer: Woraus besteht er? Schüler: Aus langen Federn. Der Lehrer lässt die Beine des Vogels betrachten. Schüler: Unten am Körper befinden sich 2 dünne Beine. An den Beinen sind 4 Zehen; 3 Zehen stehen nach vorn und eine nach hinten. Lehrer: Sprich: An den Beinen sind 4 Zehen, von welchen 3 nach vorn u. s. w. stehen. Lehrer: Dieser Vogel heisst Kanarienvogel. Die Schüler wiederholen und beantworten ferner die Frage: Welche Vögel kennst du? Die Schüler hören das Schlagen des Vogels. Schüler: Der Vogel singt laut. Lehrer: singt = schlägt; welcher Vogel schlägt am schönsten? Schüler: Die Nachtigall schlägt am schönsten. Der Lehrer weist auf das Springen des Vogels hin. Schüler: Der Vogel springt in dem Bauer lustig herum. Lehrer: Was kann der Vogel auch thun? Schüler: Er kann auch fliegen. Lehrer: Weshalb fliegt er jetzt nicht? Schüler: Weil das Bauer zu klein ist. Der Lehrer zeigt die Sitzstäbe im Bauer: er spricht vor: Das sind Sitzstäbe. Wiederholung der Schüler. Die Schüler sehen, wie der Vogel seinen Platz auf den einzelnen Stäben ändert. Schüler: Der Vogel springt von einem Stabe auf den andern. Der Lehrer zeigt auf das Futternäpfchen. Schüler: Das ist das Futternäpfchen, in welchem Futter ist. Lehrer: Was frisst der Kanarienvogel? Schüler: Er frisst Körner, Zucker und grüne Blätter am liebsten. Der Vogel hat ein Näpfchen umgeworfen. Schüler: Ein Näpfchen ist umgefallen. Lehrer: Was war darin? Schüler: Darin war Wasser. Lehrer: Jetzt (auf das Näpfchen

zeigend). Schüler: Jetzt hat der Vogel kein Wasser. Lehrer: Hole Wasser! Schüler: Ich bitte, geben Sie mir das Näpfchen heraus. Lehrer: Wer holt Wasser für den Vogel? Schüler: N. holt Wasser u. s. w. Lehrer: Bilde einen Satz mit »welcher!« Schüler: Der Knabe, welcher — —, heisst N. Der Lehrer zeigt das am Bauer befindliche Badehäuschen und benennt es den Schülern. Schüler: In dem Badehäuschen befindet sich Wasser. Lehrer: Warum? Schüler: Weil sich der Vogel darin badet. Lehrer: Sprich: Damit sich — — darin bade. Der Lehrer zeigt das Wasser. Schüler: Das Wasser ist schmutzig; darf ich reines Wasser bringen? Nachdem der Schüler das Wasser gebracht, Lehrer: Weshalb brachte N. reines Wasser? Schüler: Damit sich der Vogel baden kann.

Mündliche und schriftliche Übungen: Beschreibe den Kanarienvogel, das Bauer. — Anwendung des Relativums: welcher, welche, welches.

Sprachformen: Die bisherigen. Relativsätze.

28. Lehrprobe: Der Maikäfer.

Ausführung: Lehrer (zu einem Schüler): Gehe auf den Hof und hole einige Maikäfer! (Während der Knabe abwesend ist) Lehrer: Wohin ist N. gegangen? Schüler: Er ist auf den Hof gegangen. Lehrer: Wozu? Schüler: Er holt Maikäfer. Lehrer: Antworte: um M. zu holen. Schüler: N. ist auf den Hof gegangen, um Maikäfer zu holen. Lehrer: Wann giebt es Maikäfer? Schüler: Im Mai. (Der Schüler kommt zurück und legt die Maikäfer auf den Tisch). Schüler: N. hat 3 Maikäfer gebracht. Lehrer: Wo sassen die Maikäfer? Schüler: Auf dem Baume. Lehrer: Bist du auf den Baum geklettert? Schüler: Nein, ich habe den Baum geschüttelt. Lehrer: Bildet einen Satz mit »nicht — sondern«. Schüler: N. ist nicht auf den Baum geklettert, sondern er hat den Baum geschüttelt. Lehrer: Warum hat N. den Baum geschüttelt? Schüler: Damit die Maikäfer herunterfallen. Lehrer: Weshalb sitzen die

Maikäfer auf den Bäumen? Schüler: Weil sie die Blätter fressen.
 Lehrer: Der Maikäfer frisst das Laub, wie ist er deshalb?
 Schüler: Er ist deshalb schädlich. Die Maikäfer liegen auf dem Rücken. Der Lehrer zeigt dies den Schülern. Schüler: Die Maikäfer liegen auf dem Rücken, damit sie nicht fortlaufen. Ein Maikäfer fliegt fort. Schüler: Da fliegt ein Maikäfer fort.
 Schüler: Ein Maikäfer ist heruntergefallen. Der Lehrer lässt nun einen Maikäfer genauer betrachten, wobei er zunächst die 3 Teile desselben zeigt. Schüler: Der Maikäfer hat einen Kopf, die Brust und den Leib. Lehrer: Sprich: Der Maikäfer besteht aus Kopf, Brust und Leib. Wiederholung. Lehrer: Was siehst du an dem Kopfe. Der Lehrer zeigt und der Schüler antwortet: Am Kopfe sind 2 schwarze Augen, 2 Fühlhörner (vorher giebt der Lehrer die Benennung) und das Maul. Lehrer: Wozu dienen die Fühlhörner? Schüler: Zum Fühlen. Lehrer: Womit ist die Brust umgeben? Schüler: Sie ist mit einer harten Schale umgeben. Lehrer: Zähle die Beine! Schüler: Der Maikäfer hat an der Brust 6 Beine. Lehrer: Beschreibe die Brust! Am Hinterleib sehen die Schüler 6 Ringe. Schüler: Der Leib besteht aus 6 Ringen. Lehrer: Wie sehen sie aus? Schüler: Sie sehen schwarz und weiss aus. Lehrer: Bilde einen Satz mit »welche«! Lehrer: Wieviel Flügel hat der Maikäfer. Schüler: Er hat 4 Flügel. Lehrer: Die oberen Flügel sind hornartig und braun, die unteren häutig und durchsichtig. Die Schüler wiederholen. Die Schüler werden auf die Zangen an den Füßen aufmerksam gemacht und zugleich erhalten sie den Namen dafür. Schüler: An den Füßen befinden sich Zangen. Lehrer: Weshalb? Schüler: Damit er sich festhalten kann. Lehrer: Weshalb schüttelt man die Maikäfer? Schüler: Damit sie getötet werden. Lehrer: Wer frisst die Maikäfer? Schüler: Die Hühner und viele andere Vögel.

Mündliche und schriftliche Übungen: Beschreibe den Maikäfer (nach Stichworten)!

Sprachformen: Neben den bisherigen: Anwendung von Causalnebensätzen.

Mit den vorstehenden Lehrproben wollten wir, wie schon bemerkt, zeigen, in welcher Weise Anschauungsunterricht zu erteilen ist, dem die Aufgabe der Aneignung einer Umgangssprache zugefallen ist. Selbst die Beherrschung weniger Sprachformen seitens der Schüler reicht doch hin, letzteren Anschauungsunterricht zu erteilen. Je mehr Sprachformen zu üben und sofort wieder zu gebrauchen der Schüler Gelegenheit findet, um so mehr an Freiheit gewinnt der sprachliche Umgang zwischen Lehrer und Schülern, zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Erwachsenen ausserhalb der Schule.

Aber nicht nur der Anschauungsunterricht, Sprachformen- und Leseunterricht, mit einem Worte nicht nur der gesamte Sprachunterricht allein steht im Dienste der Sprachbildung. Auch den andern Lehrfächern fällt, wenn auch erst in zweiter Linie, die Aufgabe zu, die Schüler im Gebrauch und Verständnis der deutschen Sprache zu fördern.

Inwiefern können die übrigen Lehrfächer in den Schulen zweisprachigen Gebietes den Sprachunterricht unterstützen?

Nach der auf S. 10—12 aufgestellten Stundenverteilung kommen folgende Lehrfächer hier in Betracht: Für das erste Schuljahr: Religions- d. i. religiöser Anschauungs-Unterricht, Gesang und Turnen; für das zweite Schuljahr: ausser den genannten Religions-, im besonderen biblischer Geschichtsunterricht, Rechnen; für das dritte und vierte Schuljahr kommt dazu Heimatskunde, bezw. Geographie, für das fünfte Katechismusunterricht, Zeichnen, und für das sechste bis achte Schuljahr Naturbeschreibung und Geschichte. — In erster Reihe ist es der Religionsunterricht, der am meisten den Sprachunterricht unterstützen kann. Wenn wir diese Aufgabe dem Religionsunterrichte neben seiner Hauptaufgabe zuweisen, so wollen wir durchaus nicht, dass der für die Sprachbildung zu erlangende Vorteil ein Nachteil für die sittlich-religiöse Ausbildung der Schüler werde. In letzterer Hinsicht sollen und dürfen dieselben nicht zu Schaden kommen. Ein tüchtiger Lehrer wird aber das Eine thun und das Andere nicht lassen; er wird den Sachzweck obenan stellen, dabei aber den Sprachzweck nicht vernachlässigen. Was wir aber vor Allem wünschen, das ist, dass der Religionsunterricht von Anfang an in deutscher Sprache erteilt werde. Deshalb möchten wir den Beginn des biblischen Geschichts-Unterrichts, auf dem der gesamte Religions-Unterricht beruht, auch in das zweite Schuljahr verlegt wissen, um erst die Kinder soweit im Gebrauch und Verständnis der deutschen Sprache zu fördern, dass sie befähigt werden, das, was ihnen im Religionsunterrichte in der einfachsten sprachlichen

Form dargeboten wird, auch zu erfassen. Damit aber nicht das ganze erste Schuljahr für den Religionsunterricht verloren gehe, so wollen wir vom zweiten Halbjahre an in 4 Stunden wöchentlich einen sogenannten religiösen Anschauungs-Unterricht betrieben wissen. Gegenstände der Besprechung sind: Das Kreuz, die Kirche, das Händefalten, das Kreuzzeichen u. s. w. Wir erachten es aber für unbedingt notwendig, dass auch in diesem Fache von vornherein sowohl auf das Gemüt der Kinder, als auch auf den Verstand derselben eingewirkt wird. Dies ist aber nur möglich, wenn der Schüler soweit die Sprache beherrscht, dass er dem Lehrer folgen kann, dass er versteht, was ihm der Lehrer sagt. Nur Memorierstoff, dazu unverstandenen, auswendig lernen zu lassen, ist uns nicht Religionsunterricht. Der erste biblische Geschichtsunterricht (im zweiten Schuljahre) wird sich in methodischer Hinsicht auch noch dem Anschauungsunterricht nähern; es muss hier das biblische Bild Verwendung finden, da keine anderen Anschauungsmittel vorhanden sind; dem Sprachzweck dürfte auch hierbei keine unwesentliche Rolle zufallen. Der weitere biblische Geschichtsunterricht wird zwar das ethische Moment immer mehr in den Vordergrund stellen; in sprachlicher Beziehung wird er, und dasselbe gilt auch vom Unterricht in der Profangeschichte, die Schüler besonders in der Anwendung der Erzählform festigen. Der Katechismusunterricht ist vorzugsweise ein abstrakter Unterricht, der nur mit Erfolg erteilt werden kann, wenn die Schüler bis dahin angeleitet wurden, in den Sinn des Gesprochenen und Gelesenen einzudringen. So beruht der Katechismusunterricht auf einer guten Sprachschulung, wie er anders auch Gebrauch und Verständnis der Sprache fördert. Ich persönlich befinde mich ganz auf dem Boden dieser Darlegungen. Ich bin auch überzeugt, dass ich mit meiner Ansicht nicht vereinzelt stehe. Wenn jedoch die Kirche verlangt, dass wenigstens auf der Unterstufe der Religionsunterricht in der Muttersprache erteilt werden soll, und wenn die Staatsbehörde diesem Verlangen Rechnung trägt, so muss man mit den bestehenden Thatsachen

rechnen. Dann dürfte der biblische Geschichtsunterricht auch sofort im ersten Schuljahre seinen Anfang nehmen, unter welchen Verhältnissen erst von der Mittelstufe an auf eine Förderung des Sprachunterrichts durch den Religionsunterricht gezählt werden kann. — Der Rechenunterricht hat zwar ebenfalls den Sachzweck obenan stehen. Auf der Oberstufe stellt aber das Rechnen an die Sprachgewandtheit der Schüler nicht geringe Anforderungen bei der Lösung angewandter Aufgaben. Würde man bis dahin nur reines Rechnen betrieben haben, so würde man zuletzt auf unüberwindliche Schwierigkeiten stossen. Darum empfiehlt es sich schon auf der Unterstufe neben dem Rechnen mit unbenannten Zahlen das mit benannten zu pflegen und ausserdem einfache angewandte Aufgaben schon hier zu berücksichtigen. Jedoch muss es sich der Lehrer zur festen Regel machen, jede angewandte Aufgabe auch als Sprachstück zu behandeln, den Schüler in das Verständnis derselben einzuführen. — Der Realunterricht, also Geographie, Naturbeschreibung, ist als Fortsetzung des Anschauungsunterrichts anzusehen, doch auch mit dem Unterschiede, dass das sprachliche Moment gegen das sachliche zurücktritt. Auch hier ist der Schüler zum selbständigen Gebrauche der Sprache anzuhalten; was er immer spricht, es entspreche voll und ganz den phonetischen, logischen und formalen Anforderungen. — Im Gesangunterrichte ist jeder Liedertext den Schülern zu erklären; im Schreib-, Zeichen- und Turnunterrichte werde die deutsche Umgangssprache im Verkehre zwischen Lehrern und Schülern gepflegt.

Schliesslich bemerken wir noch, dass der Lehrer keine Gelegenheit vorübergehen lassen möge, um die Schüler im Gebrauch der deutschen Sprache zu üben. Wichtige Tagesereignisse sind sofort im Unterrichte zu besprechen. In den Pausen leite der Lehrer die Spiele, bei denen der Gebrauch einer andern als der deutschen Sprache verpönt sein muss. Es steht unumstösslich fest, dass die Verwendung der Spiele für die Aneignung einer Umgangssprache von grossem Vorteile sein muss. Wer die Kinder beim Spiele daraufhin beobachtet,

wieviel sie sprechen, der wird zugeben müssen, dass dasselbe so recht eine Schule für Sprachübung ist. Natürlich muss das Spiel in rechter Weise vom Lehrer geleitet werden. Ganz besonders ist das Verständnis für Alles, was beim Spiel gesprochen oder gesungen wird, bei den Schülern anzustreben, sodann aber ist, um die Lust am Spiele rege zu erhalten, für angemessene Abwechslung von Seiten des Lehrers Sorge zu tragen. Wenn Nitschke schreibt: »Als selbstverständlich wird erachtet, dass jedes Spiel seinem Inhalte nach zum vollen Verständnis und seinem Wortlaute nach zur Einprägung gebracht werde, und dass sich die Besprechung der eingeübten Spiele wiederhole, damit sie nicht affenartige Nachahmung, sondern freithätige Äusserung des Innern sind«, — so spricht er ganz in unserm Sinne. — Auf Schulausflügen und bei patriotischen Festen lasse der Lehrer deutsche Lieder singen, deutsche Gedichte vortragen, mit einem Worte den Festesjubiläum deutsch ausklingen. — Die Schülerbibliothek sei eine Sammlung der besten, anziehendsten Jugendschriften, die aber dem sprachlichen Standpunkte der Schüler angemessen geschrieben sein müssen. — So sehr ich im allgemeinen ein Gegner sogenannter Kindergärten bin und zwar aus erzieherischen und unterrichtlichen Gründen, so möchte ich doch in nichtdeutschen Gegenden, zumal da, wo die Eltern im harten Ringen um des Lebens Unterhalt verhindert sind, sich um die Erziehung ihrer Kinder zu kümmern, dieselben nicht missen, freilich unter der Bedingung, dass alles vorzeitige, schulmässig betriebene Drillen und Einlernen daraus verbannt bleibe, dass die Eltern genötigt werden, ihre sonst unbeaufsichtigt bleibenden Kinder ausnahmslos dahin zu führen, und dass die Kindergärtnerinnen strengstens gehalten sind, sich der deutschen Sprache im Umgange mit den Kleinen zu bedienen.

Von demselben Verfasser erschienen bisher:

1. **Ueber Sprachentwicklung und die darauf sich gründende Einführung in den ersten Sprachunterricht in der Elementarschule.**
Leipzig, G. Gräbner, 1 Mark.

Urteile der Presse:

Organ der Taubstummen-Anstalten u. s. w. 1888. No. 1: »Professor Dr. Willmann-Prag bezeichnet die Veröffentlichung dieser Broschüre mit Recht als wünschenswert und verdienstlich«.

Blätter für Taubstummen-Bildung. 1887. No. 6: »Die Erörterungen des Herrn Verfassers sind wohl geeignet, zur weiteren Klärung und fruchtbringenden Behandlung des hochwichtigen Gegenstandes die erforderliche Anregung zu geben«.

Schulpraxis. 1888. No. 25: »Ein sehr interessantes und lehrreiches Schriftchen ist vom Professor Willmann warm empfohlen«.

Schlesische Schulzeitung. 1888. No. 10: »Die frisch und anregend geschriebene Broschüre empfehlen wir der Beachtung weitester Kreise«.

Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens. 1888. Heft 1: »Pädagogen, denen es an phonetischem Verständniss und Phonetikern, denen es an pädagogischer Einsicht fehlt, dürfte die Schrift manche belehrende Winke darbieten«.

Dresdner Anzeiger. 1888. N. 106: »Wir finden Hoffmanns Anregungen höchster Beachtung wert«.

Anzeiger für die neueste pädagog. Literatur. 1888. No. 8: »Jeder Elementarlehrer sollte das Werk einmal zur Hand nehmen; er wird sicher neue Anregung für seine Arbeit bekommen«.

Lehrerzeitung für Ost-Westpreussen. 1888. No. 10: »Die Schrift giebt dem Verfasser das Zeugniß grosser Belesenheit in den Schriften seines Faches . . . Sie giebt Anregung zu weiterem Studium auf dem hier besprochenen Gebiete«.

Mittelschule. 1889. No. 4: »Die Lehrer werden viele prächtige und beherzigenswerte Winke darin finden«.

2. **Einführung in die Phonetik und Orthoëpie der deutschen Sprache.**
Marburg, N. G. Elwert. M. 1.60.

Urteile der Presse:

Blätter für Taubstummen-Bildung. 1888. No. 25: »Schon diese flüchtige Inhaltsangabe wird genügen, um den Leser zu überzeugen, dass der Verfasser in seiner Schrift alles bietet, um auf dem Gebiete der Phonetik zu orientieren und dass das genannte Buch eine sichere Grundlage für weitergehende phonetische Studien schafft. Dasselbe sei darum auf's wärmste empfohlen«.

Organ der Taubstummen-Anstalten u. s. w. 1888 No. 12: »Für den Taubstummenlehrer enthält diese Schrift viel des Wissenswerthen. Wir empfehlen die Hoffmann'sche »Einführung« zu eingehendem Studium«.

Schlesische Schulzeitung. 1889. No. 7: »Auch diese Arbeit des Verfassers zeugt von seinem eingehenden Studium und von seinem grossen Geschick, die Ergebnisse dieses Studiums in die Praxis zu übertragen«.

Archiv, Bibliogr. Zeitschrift. 1889. No. 8: »Das Werkchen bietet in geschickter Beschränkung das, was der Titel verspricht und es dürfte auch Fernerstehenden ein recht brauchbares Mittel an die Hand geben, sich auf bequeme Weise mit dem Gegenstande bekannt zu machen«.

Dresdner Anzeiger. 1888. No. 334: »Das Werkchen will namentlich dem Volksschullehrer als Hülfsmittel für die Phonetik an die Hand gehen. ... Es ist für gedachten Zweck empfehlenswert«.

Phonetische Studien. II. Bd. 2. Heft: »Die Darstellung ist klar und ansprechend gehalten. ... An dem Inhalt der Schrift ist nichts auszusetzen«.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1890. No. 15. Herr Oberschulrat Dr. von Sallwürk schreibt: »Der Verfasser, ..., erwirbt sich mit dieser Schrift, welche die jetzt nach allen Seiten ausgebildete Wissenschaft der Phonetik allen zugänglich macht, welche mit Sprachunterricht zu thun haben, ein unleugbares Verdienst«

3. Der erste Sprech- und Sprachunterricht in der Taubstummenschule. Marburg, N. G. Elwert. 1.50 M.

Urteile der Presse:

Pädagogische Studien. 1890. Heft III: ... »Im Übrigen sei dieses Werkchen sowie des Verfassers »»Einführung in die Phonetik und Orthoëpie der deutschen Sprache«« nicht nur den Taubstummenlehrern, sondern auch den Volksschullehrern bestens empfohlen«.

Anzeiger für die neueste pädagog. Literatur. 1890. No. 10: »Die Ausführungen sind der Beachtung wohl wert«.

Organ der Taubstummen-Anstalten. 1890. No. 2: ... »Diese wenigen Andeutungen genügen, um zu zeigen, dass der Herr Verfasser seiner Aufgabe, darzulegen, wie die Phonetik in den Dienst des Taubstummen-Unterrichts gestellt werden kann, völlig gerecht geworden ist, und dass er darum des aufrichtigen Dankes der Fachgenossen sich versichert halten kann«.

Revue française de l'éducation des sourds-muets. 1890. No. 4: »Ces deux brochures méritent toute notre attention et je ne peux assez les recommander à mes confrères français, surtout la plus récente qui rendra de grands services à ceux qui s'occupent de l'enseignement des sourds-muets. Je ne connais pas de livre plus pratique et plus approfondit, que celui de M. Hoffmann«.

In gleichem Verlage erschien:

Böckel, Otto, Deutsche Volkslieder aus Oberhessen. Gesammelt und mit kulturhistorisch-ethnographischer Einleitung herausgegeben. gr. 8. 1885. CLXXXVIII, 128 S. 4,00

Kauffmann, Friedrich, Deutsche Grammatik. Kurzgefasste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen. Zugleich 8. gänzlich umgearbeitete Auflage der Deutschen Grammatik I. von *A. F. C. Vilmar*. gr. 8. 1888. VI, 76 S. 1,50
Cartonniert 1,80

Klinghardt, H., Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen anfängerklasse im Schuljahre 1887/88. Zugleich eine Anleitung für jüngere Fachgenossen. 1888. 1,60

— — Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersecunda). Ein Bericht aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 1892. 2,50

Kühn, K., Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium. II. Mittel- u. Oberstufe. 1889. 1,00

Münscher, Friedrich, Geschichten aus dem Hessenland. kl. 8. 1887. 146 S. 1,20
Cartonniert 1,50

Pfister, Hermann von, Sagen und Aberglaube aus Hessen und Nassau. Als Beitrag zu vaterländischem Volkstume bearbeitet und herausgegeben. kl. 8. 1885. XV, 172 S. 1,50

— — Idiotikon von Hessen durch *Vilmar* und *Pfister*. Erstes Ergänzungsheft. gr. 8. 1889. VII, 28 S. 1,20

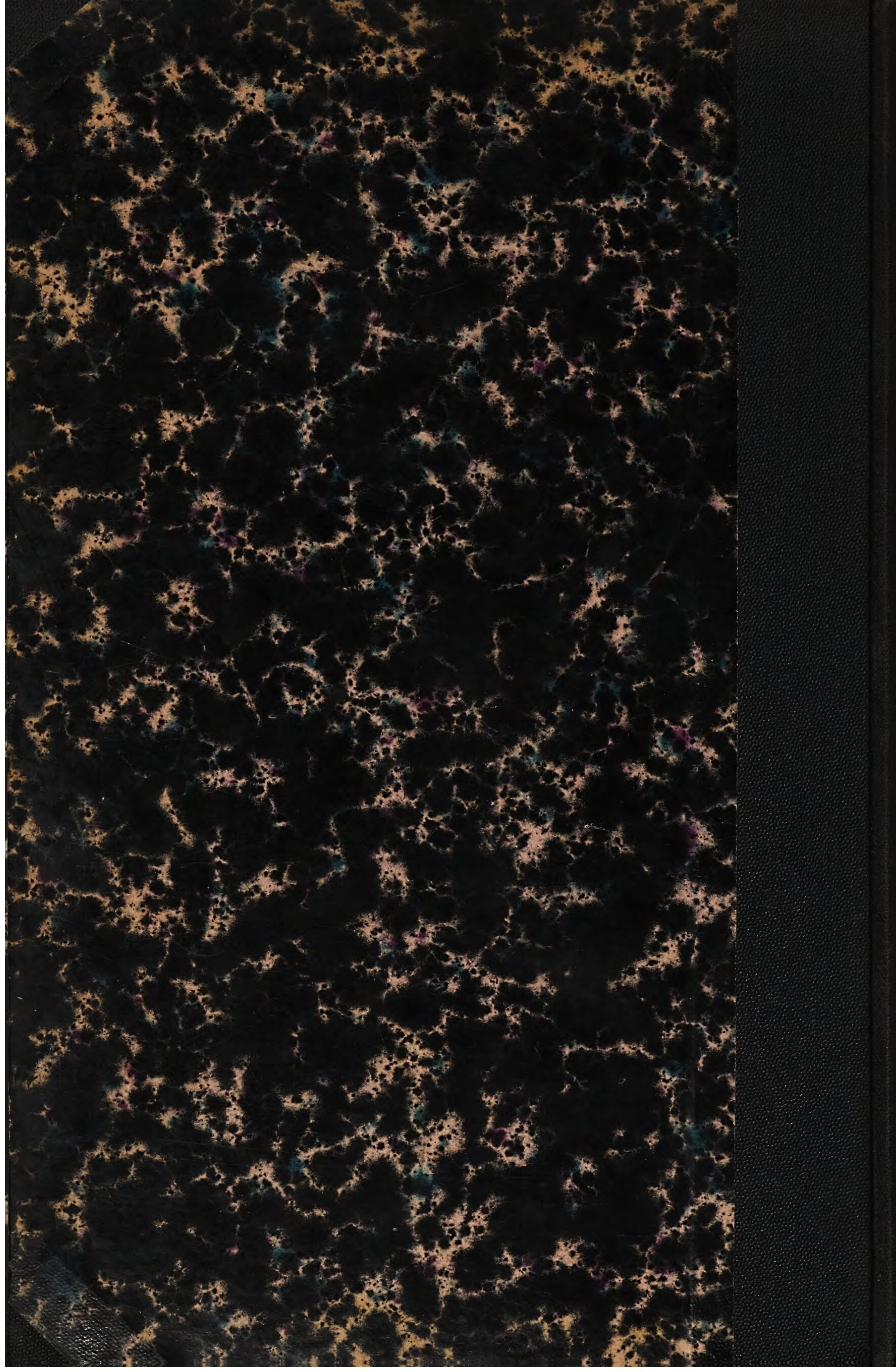
Quiehl, Karl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, Phonetik, sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt. Zweite umgearbeitete und vermehrte Aufl. gr. 8. 2,70

N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung in Marburg.

In gleichem Verlage erschienen:

- Roden, Albert v.**, In wiefern muss der Sprachunterricht umkehren? Ein Versuch zur Verständigung über die Reform des neusprachlichen Unterrichts. 1890. 1,60
- Schneider, Emil**, 66 hessische Sagen. Zur Unterstützung und Belebung des heimatkundlichen Unterrichts ausgewählt und bearbeitet. kl. 8. 1892. 72 S. 0,50
- Schürmann, Fr.**, Deutsche Zeichen-Schule. Uebungen im Freihandzeichnen systematisch geordnet. 4 Hefte. Folio. (1886 bis 1887). Jedes Heft 0,45
- Stiehler, E. O.**, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Zugleich eine Einführung in das Studium unserer Reformschriften. Nebst einem ausführlichen Quellenverzeichnisse. 1891. 1,20
- — Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. 1891. 1,40
- — Deutsche Lauttafel (System Vietor). Mit Erklärungen und Beispielen. Deutsch, englisch und französisch. Grösse der Tafel 70 : 87 Centimeter. Mit dreifarbigem Druck. 1,50
- Vilmar, A. F. C.**, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 23. vermehrte Auflage. Mit einem Anhang: Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart von *Adolf Stern*. gr. 8. 1890. XIV, 745 S. 7,00
Gebunden in Leinwand 8,50
- — Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes. 3. vermehrte Auflage. gr. 8. 1886. XVIII, 260 S. 2,40
Gebunden in Leinwand 3,20
- — Idiotikon von Kurhessen. Neue billige Ausgabe. gr. 8. 1883. VIII, 479 S. 2,40
- — Lebensbilder deutscher Dichter und Germanisten nebst litteraturgeschichtlicher Uebersicht. 2. vermehrte und erweiterte Auflage herausgegeben von *Max Koch*. gr. 8. 1886. XVI, 232 S. 2,40
Gebunden in Leinwand 3,20

Karl Bögl.



Hoffmann, Hugo

Der erste Sprachunterricht in Schulen zweisprachigen Gebiets eine method.-
prakt. Anleitung z. Erteilung desselben

Marburg 1893

Paed.th. 2055 c

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870255-0